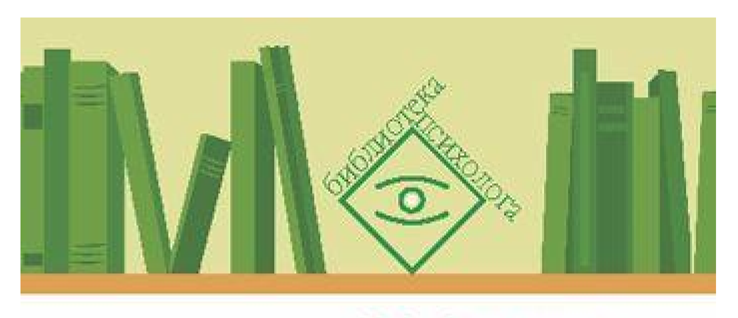
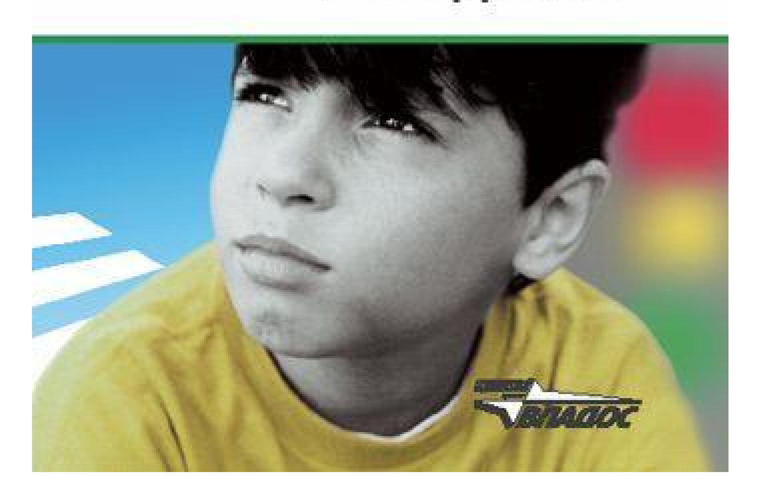
Игорь Александрович Фурманов
Психология детей с нарушениями поведения





«Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения»: Владос-Пресс, КДУ; 2013
ISBN 978-5-98227-878-4

Аннотация

В пособии излагаются различные методологические подходы к объяснению причин возникновения и развития детской агрессивности, рассматриваются психологические и социальные факторы, стимулирующие или провоцирующие возникновение агрессии в поведении ребенка, описываются прямые и вспомогательные методики ее диагностики, а также направления психосоциальной помощи и коррекции.

Пособие адресовано преподавателям психологии, практическим психологам, социальным работникам, учителям-дефектологам.

И.А. Фурманов

Психология детей с нарушениями поведения. Пособие для психологов и педагогов

Предисловие

Изучение и профилактику негативных явлений в поведении людей в любом обществе

можно отнести к проблеме первостепенной важности. Особую значимость эта проблема приобретает в государствах, находящихся в состоянии социально-экономического кризиса. В связи с этим в последнее время вызывает озабоченность рост числа нарушений поведения у детей, особенно подросткового и юношеского возраста: побегов из дома, воровства, намеренной лживости, прогулов школы, актов вандализма, разрушений чужой собственности, нападений на людей, случаев физического и сексуального насилия, жестокости по отношению к людям или животным, суицидального поведения. Наиболее острой является проблема роста детской преступности и асоциальности.

На процесс образования поведенческих нарушений может оказывать влияние достаточно большой круг культурных, экономических, социальных, медицинских, социально-психологических, педагогических факторов.

Теоретический анализ показывает, что общим в происхождении названных нарушений главным образом является агрессивность в различных формах ее проявления, а также негативизм в поведении, приводящие к социальной и психологической дезадаптации. В основе нарушений, сопровождающихся агрессивным поведением и негативизмом, как правило, лежат психологические и социально-психологические факторы. К первым относятся нарушения в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности, ко вторым – негармоничное семейное воспитание.

В настоящее время тщательно изучаются психологические причины нарушений поведения у детей разных возрастов, разрабатываются программы психопрофилактики и коррекции. Однако при исследованиях и проведении коррекционной работы основное внимание обращается на функциональные отклонения в развитии ребенка. Они могут быть разнообразными, но обычно это нарушения содержательного (личностно-смыслового) компонента деятельности и общения. В то же время основному, базальному компоненту – динамическому – уделяется неоправданно мало внимания.

Существующие в современной психологической науке психоаналитический, фрустрационный и бихевиористский подходы, объясняющие происхождение детской агрессивности, безусловно, обладают определенными достоинствами. К сожалению, ни один из них не представляет собой собственно психологическую модель агрессивности. В них недостаточно четко определяются психологические причины возникновения агрессии, не описывается динамика и взаимосвязь психических процессов, сопровождающих протекание агрессивной реакции, не даются представления о механизмах психологической регуляции проявления агрессивности.

В психологической науке советского периода проблема агрессивности не изучалась вообще, а упоминалась лишь в связи с ее существованием в западном обществе. В настоящее время исследования агрессивности носят, скорее, бессистемный, эпизодический, а в большинстве случаев просто сравнительно-описательный характер.

Приходится констатировать отсутствие общей психологической теории нарушений поведения (агрессивности, негативизма), которая объединяла бы в себе:

а) *феноменологию* нарушений поведения, включающую общую характеристику, классификацию агрессивного поведения, негативных последствий нарушений поведения как для самого человека, так и для социальных групп и общества в целом, взаимосвязь между различными типами агрессивности и других видов нарушений поведения;

б) *этиологию* нарушений поведения, объясняющую биологическую, психологическую и социальную природу, конкретные причины и условия, способствующие возникновению и проявлению нарушений поведения в целом и агрессивности в частности; помимо того раскрывающую психологические механизмы формирования агрессивности в онтогенезе, а

также индивидуально-психологические и личностные особенности агрессивных детей, подростков и взрослых, дифференциацию и эволюцию различных видов нарушений поведения в зависимости от объективных и субъективных причин;

в) *профилактику и коррекцию* нарушений поведения, использующих формы и методы предупреждения агрессивного поведения асоциальной и деструктивной направленности, а также негативизма, предусматривающих планирование и реализацию индивидуальных и групповых программ психологической коррекции и немедицинской психотерапии.

Неразработанность этого научного поля привела к тому, что в настоящий момент большинство психологов и педагогов оказались совершенно неподготовленными ни теоретически, ни практически к решению проблем детской агрессивности.

Предлагаемая читателям книга может существенно расширить спектр познания проблем, связанных с феноменологией, этиологией, профилактикой и коррекцией нарушений поведения у детей.

Глава 1
Проблема поведения в социальной психологии

В психологии принято считать, что в основе любого человеческого поведения лежат потребности. Исходя из принципов самосохранения, саморазвития и самореализации личности, потребность следует рассматривать как состояние известной нехватки чего-либо, которое человек старается восполнить, внутреннее напряжение организма, мотивирующее активность и определяющее характер и направленность всех действий и поступков. И чем сильнее потребность, чем больше это напряжение, тем с большим рвением человек стремится достичь тех условий существования и развития, которые ему необходимы.

Трансформация потребности во внешнее поведение проходит ряд ступеней «опредмечивания».

В начале XX в. епископ Феофан писал: «В душе и теле есть потребности, к которым привились и потребности житейские – семейные и общественные. Эти потребности сами по себе не дают определенного желания, а только нудят искать им удовлетворения. Когда удовлетворение потребности тем или иным способом дано однажды, то после того вместе с побуждением потребности рождается и желание того, чем удовлетворена уже была потребность».

В этом смысле представляет интерес концепция, разработанная гораздо позднее психологом К. Гольдштейном. Согласно его теории организм имеет постоянное среднее состояние напряжения, к которому он стремится вернуться всякий раз, когда наступает какое-либо отклонение в результате действия внешних или внутренних факторов. Скорость этого процесса зависит как от потенциальных возможностей организма, так и от социальных условий. Примерно тот же принцип присущ и процессу ликвидации человеком ощущения нехватки чего-то путем удовлетворения потребностей.

Процесс удовлетворения потребностей проходит три стадии.

Стадия напряжения (когда возникает ощущение объективной недостаточности в чем-либо). В основе мотивации лежит физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов тех внешних объектов, которые способны удовлетворить имеющуюся у организма потребность, и следов тех действий, которые способны привести к ее удовлетворению. Не существует мотивации без потребностного состояния.

Для этой стадии характерно общее увеличение энергии потребности. Это выражается в возникновении некоторой внутренней напряженности, появлении эмоционального

возбуждения. Процесс этот протекает по законам нервной доминанты, открытых и изученных А. Ухтомским и Н. Введенским: возникновение сильного очага напряжения угнетает или ликвидирует другие напряжения, стягивая к себе всю их энергию. Здесь большую роль для человека играет значимость объекта потребления, его притягательная сила.

Стадия оценки (когда появляется реальная возможность обладания, например, определенным предметом и человек может удовлетворить свою потребность). Это стадия соотнесения объективных и субъективных возможностей удовлетворения потребностей. На основе врожденного и, главным образом, ранее приобретенного индивидуального опыта происходит прогнозирование не только предмета удовлетворения потребности, но и вероятности (возможности) получения или избегания жизненно важного фактора, если последний вреден для человека.

Эту оценку человек производит, сопоставляя информацию о средствах, предположительно необходимых для удовлетворения данной потребности в данных обстоятельствах, с наличной информацией о средствах, которыми он реально располагает. Подобная оценка может происходить как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне, а ее интегральным результатом является эмоция – отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент. Низкая вероятность ведет к возникновению отрицательных эмоций, которые человек стремится ослабить, предотвратить.

Возрастание вероятности удовлетворения по сравнению с ранее имевшимся прогнозом порождает положительные эмоции, которые человек стремится усилить, продлить, повторить.

Таким образом, почувствовав, что та или иная ситуация может удовлетворить потребность, человек начинает взвешивать имеющиеся в его распоряжении средства и способы действия, анализировать конкретные условия достижения цели. К субъективным возможностям относится в первую очередь оценка собственной готовности к действию, степень информированности и уверенности в удовлетворении потребности.

Стадия насыщения (когда до минимума снижаются напряжение и активность). Эта стадия отличается разрядкой накопившейся напряженности и, как правило, сопровождается получением удовольствия или наслаждения.

Если в основе человеческого поведения лежат потребности, которые непосредственно побуждают индивида к активности, то направленность поведения определяется системой доминирующих мотивов. Переживание, являющееся источником действия, побуждением к нему, выступает как его мотив. В качестве мотива всегда выступает переживание чего-то личностно значимого для индивида.

Мотивы поведения могут быть как неосознаваемыми (инстинкты и влечения), так и осознаваемыми (стремления, желания, хотения). Кроме того, реализация того или иного мотива тесно связана с волевым усилием (произвольность – непроизвольность) и контролем за поведением.

Инстинкт – это совокупность врожденных действий человека, представляющих собой сложные безусловные рефлексы, необходимые для адаптации и выполнения жизненно важных функций (пищевой, сексуальный и защитный инстинкты, инстинкт самосохранения и т. д.).

Влечение наиболее характерно для детей очень раннего возраста. Влечение самым тесным образом связано с элементарными чувствами удовольствия и неудовольствия. Всякое чувство удовольствия связано с естественным стремлением к поддержанию и продолжению этого состояния. Это особенно заметно, когда по тем или другим причинам чувственное наслаждение прерывается. В этих случаях ребенок начинает проявлять состояние большего или меньшего беспокойства. С другой стороны, всякое неприятное чувство сопровождается

естественным стремлением избавиться от его источника. Так как характерной особенностью влечения, при всей его неосознанности, является его активный характер, оно должно рассматриваться как исходный момент развития воли. Влечения в их чистом виде свойственны младенческому возрасту, когда потребности сильны, а сознание еще слабо и неразвито.

Стремление. По мере развития сознания ребенка его влечения начинают сопровождаться вначале пока еще смутным, а затем все более ясным сознанием переживаемой потребности. Это происходит в тех случаях, когда бессознательное влечение к удовлетворению возникшей потребности наталкивается на препятствие и не может осуществиться. В таких случаях неудовлетворенная потребность начинает осознаваться в виде пока еще смутного стремления к более или менее определенному предмету или объекту, с помощью которого эта потребность может быть удовлетворена.

Желание. Его характерной особенностью является ясное и определенное представление цели, к которой стремится человек. Желание всегда относится к будущему, к тому, чего еще нет в настоящем, что еще не наступило, но чем хотелось бы обладать или что хотелось бы сделать. При этом пока еще отсутствуют или имеют весьма смутную форму представления о средствах, с помощью которых можно достигнуть отчетливо поставленной цели.

Хотения являются более высокой стадией в развитии мотивов действий, когда к представлению цели присоединяется представление о средствах, с помощью которых эта цель может быть достигнута. Это позволяет составить план для достижения поставленной цели. По сравнению с простым желанием хотение имеет более активный, деловой характер: в нем выражено намерение осуществить действие, стремление с помощью определенных средств добиться поставленной цели. Само представление цели становится более определенным и конкретным, более реальным, чему в немалой степени содействует выраженное в хотении знание конкретных средств и путей достижения цели.

Таким образом, процесс реализации потребностей и мотивов, их воплощения в действиях человека – процесс достаточно сложный. Само же *поведение человека* в целом может быть представлено как *ряд функциональных единиц* , каждая из которых *начинается с нарушения равновесия организма* и *заканчивается восстановлением равновесия* . Такая единица обычно называется **актом поведения** .

Дж. Мид предложил различать четыре фазы поведенческого акта[1].

Импульсивная фаза. Является основным условием нарушения равновесия, приводящим организм в движение. У человека возникает субъективное ощущение неудобства и он начинает предпринимать усилия, направленные на устранение этого состояния. В этом случае действия будут продолжаться до тех пор, пока снова не восстановится равновесие.

Человеческое поведение часто может казаться целенаправленным только потому, что оно состоит из ряда движений, направленных на ослабление напряженности (например, феномен «полевого поведения» у К. Левина).

Существует множество импульсов, начиная от голодных спазмов, полового возбуждения и заканчивая многочисленными нарушениями социального взаимодействия. Но *импульс* – это не сила, толкающая организм в определенном направлении, а состояние дискомфорта, неудобства, неудовлетворенности.

Фаза перцепции (восприятия). Когда организм приведен в движение, он становится повышенно чувствителен к тем аспектам (предметам, объектам) окружающей среды, которые

[1] Здесь информация дается в терминах Дж. Мида.

кажутся человеку способными устранить состояние дискомфорта. Это в общем-то и определяет, что всякое восприятие, вне зависимости, протекает оно на сознательном или бессознательном уровне, всегда избирательно.

Однако перцепция не есть механическая регистрация ощущений. Предметы и объекты воспринимаются прежде всего с точки зрения их потенциальной полезности для завершения уже начатого действия.

Фаза манипуляции. На этой фазе человек вступает в действительный контакт с определенными предметами и объектами из своего окружения и осуществляет все необходимые действия для того, чтобы восстановить равновесие.

Фаза консуммации (завершения, удовлетворения). Она напрямую связана с восстановлением равновесия. Если ощущение дискомфорта устраняется, организм успешно приходит к «соглашению» со средой. Если нет – то в принципе цикл может повторяться либо с первой, либо со второй фазы.

Одной из наиболее интересных и продуктивных теорий объяснения человеческого поведения является теория поля Курта Левина. К. Левин рассматривает поведение человека как функцию его личностных свойств и окружения, ситуации, которую создает окружение: **B = f(P, E)** , где **B** обозначает поведение, **P** – личность, **E** – окружение.

В рамках теории поля был сформулирован ряд важных для понимания и объяснения человеческого поведения положений.

Во-первых, согласно этой теории, психологический анализ поведения должен основываться на общей ситуации. В этом случае для объяснения поведения необходимо иметь представление обо всех окружающих явлениях, а не только о каких-то раздражителях и реакциях человека на них.

Во-вторых, ситуацию следует интерпретировать так, как она представляется человеку. В связи с этим к основным компонентам причинно-следственного анализа должны относиться не столько побудители поведения, сколько воспринимаемые (отраженные человеком) особенности окружения, которые предоставляют ему различные возможности для действия.

В-третьих, для объяснения поведения явно недостаточно знать, что делает человек и почему. Согласно К. Левину, в основе всякого поведения лежат силы, основными из которых являются потребности – для удовлетворения их и действует человек. По сути дела, более важны ответы на вопросы: для удовлетворения какой потребности человек что-то делает? Зачем? Как?

В-четвертых, простая регистрация наблюдаемых поведенческих реакций не должна сводиться лишь к их описанию, ибо может стать причиной неверного объяснения, поскольку внешне одинаковое поведение не обязательно связано с одними и теми же причинами. Необходимо введение общих понятий и использование их как конструктивных элементов, сочетание которых позволяло бы объяснить каждый конкретный случай.

В-пятых, на поведение влияет только то, что действует «здесь и теперь»: будущие и прошлые события сами по себе не могут определять поведение в настоящий момент, они действенны лишь как нечто актуально припоминаемое или предвосхищаемое. Прошлые и будущие события могут лишь внести свой вклад в структуру общей ситуации и несколько изменить композицию психологического поля, в которой действует человек, не более. Но необходимо признать, что их влияние может сказываться на актуальных состояниях человека и его окружения.

Другая концепция рассматривает человека и ситуацию как взаимозависимые мотиваторы поведения **[B = f(P↔E)]** , но и здесь можно заметить, что само поведение также выступает лишь в качестве отстраненного результата.

Ограничениями этих теорий можно считать то, что факторы «индивидуальность»,

«внешняя среда» и «поведение» на самом деле не являются независимыми детерминантами, а скорее взаимоопределяют друг друга. Трудно представить себе человека, совершенно независимого от своего поведения, которое, в свою очередь, может создавать и/или изменять как окружающие человека условия, так и его состояние.

И, наконец, наиболее современная точка зрения, принадлежащая А. Бандуре, рассматривает и поведение, и личностные факторы, и факторы внешней среды как взаимозависимые переменные:

$$\begin{array}{ccc} & \mathbf{P} & \\ \swarrow\!\!\nearrow & & \searrow\!\!\nwarrow \\ [\mathbf{B} & \leftrightarrow & \mathbf{E}]. \end{array}$$

Действительно, в некоторые моменты жизни человека факторы внешней среды могут налагать суровые ограничения на его поведение (например, необходимость делать не то, что хочется, а строго следовать правилам этикета), а в иное время именно некоторые личностные характеристики являются регуляторами, подавляющими действия и ход внешних событий (например, застенчивый молодой человек не может подойти и познакомиться с девушкой, рискуя на всю жизнь остаться холостяком).

Итак, **поведение** можно определить как систему любых (идеальных или реальных) психомоторных актов (действий), как активность, возникающую при взаимодействии человека и среды и обеспечивающую прямое или непрямое удовлетворение потребности.

Если рассматривать поведение под социальным углом зрения, то уместнее оперировать понятием не «акт», а «поступок» как элементом нормативного (т. е. согласующегося, соответствующего социальным нормам) поведения.

Следовательно, **нарушения поведения** – это действия человека, которые приводят к затруднению биологической, психологической и социальной адаптации, сопровождающиеся намеренным причинением страдания или вреда самому себе, окружающим или обществу в целом.

Многочисленные исследования показывают, что агрессивность и негативизм как основа нарушений поведения являются полимодальным образованием в личности, детерминированным многочисленными факторами. Исходя из этого в этиологии этих феноменов можно выделить две стороны. Первая детерминируется биогенетическими и психогенетическими факторами и представлена в человеке в его индивидуально-типологических, динамических свойствах. Вторая имеет онтогенетические и социогенетические корни и проявляется как способность к адаптации, связанная с условиями биологического, психического и социального развития, жизненного опыта ребенка.

Агрессивность надо рассматривать как готовность, предрасположенность человека к реализации агрессивной модели поведения. В этом случае **агрессия** есть модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (стресса, депривации, фрустрации).

В связи с этим можно разделить агрессию на *конструктивную*, когда адаптация, удовлетворение потребности происходит социально приемлемым способом, и *деструктивную* (враждебную, асоциальную), когда потребности удовлетворяются социально неприемлемым способом, а адаптация связана с причинением страдания, вреда, ущерба окружающему миру

или себе.

Нарушения поведения могут быть *причинно-обусловленными* , т. е. вытекающими из внутренних и внешних сложившихся условий, которые являются непосредственно причинно порождающими. Они могут быть *причинно сообразными* , т. е. сообразующимися с кругом породивших их условий – причин, но уже не прямо и непосредственно вытекающих из них. Исходя из этого объяснение причин нарушений поведения должно строиться с точки зрения факторов как внутренней (состояние субъекта), так и внешней (окружение) ситуации и их динамического взаимодействия.

С этой точки зрения агрессивная модель поведения может быть как *мотивированной* (в случае осознания источника депривации, фрустрации или неприятия условий удовлетворения потребности), так и *немотивированной* (при вытесненной агрессивности, состоянии аффекта и пр.).

Обобщив изложенное, необходимо обратить внимание на следующие важные моменты.

1) Схема изучения любого психического явления (феномена), в том числе и поведения, должна предполагать присутствие по крайней мере трех элементов: феноменологии, этиологии, профилактики и коррекции (*принцип комплексности*).

2) Объяснение особенностей поведения и его нарушений должно быть психологическим, т. е. пониматься и интерпретироваться исходя из представлений, восприятия и отражения человеком собственного психического состояния и особенностей окружения *(принцип детерминизма*).

3) Наряду с обобщенной классификацией нарушений поведения необходимо использование простой типологической схемы (симптомокомплексов) наблюдаемых психологических феноменов и явлений, выделение и описание частных конструктивных элементов, позволяющих объяснить каждое конкретное нарушение (*принцип системности*).

4) Согласно *принципу целостности* , если научное познание любого психического феномена состоит в раскрытии существенных, необходимых, устойчивых, повторяющихся связей (отношений) между психическими явлениями, то оно требует описания психологических закономерностей взаимодействия конструктов и их элементов, выделенных в результате анализа. Поэтому нарушения поведения как психическое явление должно изучаться в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых они существуют как целостная система.

5) При рассмотрении психологических причин нарушений поведения необходимо учитывать индивидуально-личностные характеристики ребенка в их взаимосвязи и с учетом динамики их развития в онтогенезе (*принцип развития*).

Таким образом, всестороннее осмысление проблемы нарушений поведения, понимание природы детской агрессивности должны основываться на учете онтогенетических особенностей регуляции поведения в целом, половозрастных различий в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности, в частности, а также влияния специфики семейного воспитания и социальной адаптированности ребенка. Именно такой взгляд на проблему позволит изучить механизм и объяснить взаимосвязи нарушений в регуляторных функциях психологической (мотивация, эмоции, воля, мораль) и социальной (воспитание, адаптация) структур личности ребенка и нарушений поведения.

Эффективность коррекции нарушений поведения есть результат системного воздействия и изменения мотивационного, эмоционального, волевого и нравственного компонентов регуляции с учетом взаимосвязанных отношений между ними.

Глава 2

Современные психологические классификации нарушений поведения

Психологические исследования показывают, что у большинства детей встречаются различного рода проблемы и трудности, среди которых нарушения поведения занимают одно из ведущих мест. Вместе с тем в психологической литературе не удалось обнаружить определения понятия и типологию нарушений поведения у детей.

Согласно справочной психиатрической литературе, **поведение** определяется как психологическая и физическая манера вести себя с учетом стандартов, установленных в социальной группе, к которой принадлежит индивид. В связи с этим **нарушения поведения** рассматриваются как повторяющиеся устойчивые действия или поступки, включающие главным образом агрессивность деструктивной и асоциальной направленности с картиной глубоко распространившейся дезадаптации поведения. Они проявляются либо в попрании прав других людей, либо в нарушении характерных для данного возраста социальных норм или правил.

При этом ***основными диагностическими критериями*** нарушений поведения являются воровство, побеги из дома, намеренная лживость, прогулы школьных занятий, участие в поджогах, вандализм, нападения на людей, разрушение чужой собственности, физическое или сексуальное насилие, жестокость по отношению к людям или животным.

Виды нарушений поведения

С точки зрения ***деструктивной направленности*** можно рассмотреть три типа нарушений поведения.

Нарушения поведения – одиночный агрессивный тип. Кроме указанных выше общих диагностических критериев поведенческих нарушений у детей описываемого типа имеет место также доминирование агрессивного поведения в физическом или вербальном плане. Преимущественно оно направлено против взрослых и родственников. Такие дети склонны к враждебности, словесной брани, наглости, непокорности и негативизму по отношению к взрослым, постоянной лжи, прогулам и вандализму.

Дети с этим типом нарушений обычно даже не стараются скрыть свое антисоциальное поведение. Они часто рано начинают вовлекаться в сексуальные отношения, употребляют табак, алкоголь и наркотики. Агрессивное антисоциальное поведение может носить форму хулиганств, физической агрессии и жестокости по отношению к сверстникам. В тяжелых случаях наблюдаются дезорганизация поведения, воровство и физическое насилие.

У многих из этих детей нарушаются социальные связи, что проявляется в невозможности установить нормальные контакты со сверстниками. Такие дети могут быть аутичными или держаться изолированно. Некоторые из них дружат с гораздо более старшими или, наоборот, более младшими, чем они, или же имеют поверхностные отношения с другими антисоциальными молодыми людьми.

Для большинства детей, отнесенных к одиночному агрессивному типу, свойственна низкая самооценка, хотя они иногда проецируют образ жесткости. Характерно, что они никогда не заступаются за других, даже если это им выгодно. Их эгоцентризм проявляется в готовности манипулировать другими в свою пользу без малейшей попытки добиться взаимности. Они не интересуются чувствами, желаниями и благополучием других людей.

Редко испытывают чувство вины или угрызения совести за свое бездушное поведение и стараются обвинить других. Эти дети часто испытывают сильную фрустрацию, имеют гипертрофированную потребность в зависимости, совершенно не подчиняются дисциплине. Их

недостаточная социабельность проявляется не только в чрезмерной агрессивности почти во всех социальных аспектах, но и в недостаточности сексуального торможения. Таких детей часто наказывают. К сожалению, подобные наказания почти всегда усиливают выражение ярости и фрустрации, носящие дезадаптивный характер, вместо того, чтобы способствовать решению проблемы.

Основной отличительной особенностью такого агрессивного поведения является одиночный, а не групповой характер деятельности.

Нарушения поведения – групповой агрессивный тип . Характерной доминирующей особенностью является агрессивное поведение, проявляющееся в основном в виде групповой активности в компании сверстников обычно вне дома. Оно включает прогулы, деструктивные акты вандализма, серьезную физическую агрессию или выпады против других. Прогулы, воровство, а также довольно незначительные правонарушения и антисоциальные поступки являются скорее правилом, чем исключением.

Важной и постоянной динамической характеристикой такого поведения являются значительное влияние группы сверстников на поступки подростков и их чрезвычайная потребность в зависимости, выражающаяся в необходимости быть членом группы. Поэтому дети с такими нарушениями обычно дружат со сверстниками. Они часто обнаруживают интерес к благополучию своих друзей или членов своей группы и не склонны обвинять их или доносить на них.

Нарушения поведения в виде непокорности и непослушания . Существенной особенностью нарушения поведения с непокорностью и непослушанием является вызывающее поведение с негативизмом, враждебностью, часто направленное против родителей или учителей. Эти действия, встречающиеся при других формах расстройств поведения, однако не включают более серьезных проявлений в виде насилия над другими людьми. Диагностическими критериями для такого типа нарушений поведения являются: импульсивность, раздражительность, открытое или скрытое сопротивление требованиям окружающих, обидчивость и подозрительность, недоброжелательность и мстительность.

Дети с указанными признаками поведения часто спорят со взрослыми, теряют терпение, легко раздражаются, бранятся, сердятся, возмущаются. Они часто не выполняют просьб и требований, чем провоцируют конфликт с окружающими. Пытаются обвинить других в своих собственных ошибках и трудностях. Это почти всегда проявляется дома и в школе при взаимодействии с родителями или взрослыми, сверстниками, которых ребенок хорошо знает.

Нарушения в виде непослушания и непокорности всегда препятствуют нормальным взаимоотношениям с другими людьми и успешному обучению в школе. У таких детей часто нет друзей, они недовольны тем, как складываются человеческие отношения. Несмотря на нормальный интеллект, они плохо учатся в школе или совсем не успевают, поскольку не хотят ни в чем участвовать. Помимо того, сопротивляются требованиям и хотят решать свои задачи без посторонней помощи.

С точки зрения ***социальной направленности*** различают *социализированное антиобщественное поведение* и *несоциализированное агрессивное поведение* .

К *первой группе* относятся дети, не имеющие ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующиеся к различным социальным условиям из-за низкого морально-волевого уровня регуляции поведения.

Ко *второй группе* относятся дети с негативным эмоциональным состоянием, которое является реакцией ребенка на напряженную стрессовую ситуацию или психическую травму либо представляют собой следствие неудачного разрешения каких-то личных проблем или трудностей.

Схожую классификацию нарушений поведения предлагает В.Т. Кондрашенко, определяя их как отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека, проявляющихся как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения).

Рассматривая нарушения поведения как отклонения в поведении здорового человека, он выделяет девиантное поведение и нарушения поведения при нервно-психических заболеваниях.

Девиантное , или *отклоняющееся поведение* , – понятие социально-психологическое, поскольку оно не обусловлено нервно-психическими заболеваниями. Оно обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья.

В связи с этим необходимы социальные, психологические и иные критерии для оценки его выраженности.

В отечественной литературе принято выделять непатологические и патологические формы девиантного поведения. *Непатологические девиации* – это нарушения поведения у психически здорового человека.

В любом случае девиантное поведение сохраняет свою связь с половозрастными особенностями личности и ее непатологическими отклонениями, к числу которых применительно к детям можно отнести: психологические особенности возрастного развития, возрастные непатологические ситуационно-личностные реакции, особенности характера и социально-педагогическую запущенность.

Патологические формы девиантного поведения – понятие, сближающее психологические девиации с патологией личности. Эти формы поведения проявляются при таких распространенных в детской и подростковой психиатрии пограничных нервно-психических нарушениях, как патологические ситуационно-личностные реакции, психогенные патологические формирования личности, пограничные формы интеллектуальной недостаточности, в том числе задержка темпа психического развития.

Очевидно, что для характеристики второй группы нарушений поведения нужны медицинские критерии, так как речь в этом случае идет о клиническом проявлении заболевания в их непсихотических и психотических формах проявления.

В медицинской и психологической литературе также существуют и другие классификации. Так, А.А. Александров делит нарушения на три группы: 1) *реактивно обусловленные* , вызванные главным образом психотравмирующей ситуацией (побеги из дома, суициды); 2) *обусловленные патологией влечений* (садизм, дромомания); 3) *обусловленные низким морально-этическим уровнем личности вследствие неправильного воспитания* .

А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова выделяют четыре основных типа нарушений у детей и подростков: *антисоциальные* (антиобщественные), *делинквентные* (противоправные), *антидисциплинарные* и *аутоагрессивные* .

Анализ классификаций показывает, что вне зависимости от направленности и особенностей поведения в большинстве подходов **агрессивность** и **агрессивное поведение** являются основными качественными характеристиками нарушений поведения.

Типология агрессивного поведения

Агрессивность условно можно разделить на разные категории.

По направленности на объект разделяют

на *внешнюю (гетеро)* , характеризующуюся открытым проявлением агрессии в адрес конкретных лиц (прямая агрессия) либо на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение (смещенная агрессия).

Ребенок набрасывается с кулаками на своего обидчика или «срывает злость» на окружающих, издевается над животными, портит вещи обидчика и пр.;

внутреннюю (ауто) , характеризующуюся выражением обвинений или требований, адресованных самому себе. Ребенок мучается «угрызениями совести», занимается самонаказанием («Мама, я пойду и встану в угол, потому что я разбил чашку!»), а иногда самоистязанием (грызет ногти, кусает, царапает, бьет себя по голове и т. д.).

По способу выражения существует

произвольная , возникающая из желания, намерения воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить. Например, подросток, который не хочет, чтобы родители заходили в его комнату, высказывает им свое недовольство в довольно грубой форме. Сюда же относится и вынашивание планов мести за нанесенную обиду, выжидание удобного момента для нанесения ответного удара;

непроизвольная , представляющая собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие неподконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта. Наиболее иллюстративной в данном случае может быть детская истерика, когда ребенок бросает в обидчика все, что подвернется под руку, всех оскорбляет.

По конечной цели выделяют

инструментальную (конструктивную) , когда действия имеют позитивную ориентацию и направлены на достижение цели нейтрального характера, а агрессия используется при этом лишь в качестве средства (здесь рассматривают индивидуальную инструментальную-своекорыстную и бескорыстную, а также социально мотивированную инструментальную-асоциальную и просоциальную агрессию). Например, врач, который делает операцию больному с целью спасти его жизнь, причиняет ему совершенно определенную физическую боль и душевные страдания;

враждебную (деструктивную) , когда в действиях прослеживается стремление к насилию, а их целью является нанесение вреда другому человеку. Большинство преступлений против жизни, чести, достоинства, прав и имущества других людей можно отнести к этой категории агрессии.

По форме выражения различают

физическую агрессию – предпочтительное использование физической силы против другого лица (драка, толчки, подножки и пр.);

вербальную агрессию – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг) или через содержание (оскорбления, ругань, сплетни, распускание слухов) словесных ответов;

косвенную агрессию – действия, направленные окольным путем на другое лицо, хоть как-то связанное с обидчиком (например, когда несправедливо наказанный учителем школьник бьет учительского любимчика) или ни на кого не направленные (бросание предметов на пол, удары кулаком по столу, топание ногами);

негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления (часто детское упрямство, «неразговаривание») до активной борьбы против установившихся обычаев и законов (забастовки, митинги).

Регуляция агрессивного поведения

Рассматривая агрессивное поведение как психическое явление, не менее важно знать механизмы его регуляции, выделяя мотивационный, эмоциональный, волевой и нравственный компоненты.

Мотивационный компонент . Ряд исследователей рассматривает агрессивную мотивацию как особого рода энергию, накапливание которой происходит до тех пор, пока в результате воздействия соответствующего пускового раздражителя она не разрядится. Однако такой взгляд как бы исключает участие самого человека в регуляции собственного поведения. В этом случае реализация агрессивной мотивации, вероятно, будет зависеть от способностей человека использовать тормозные механизмы агрессии.

Эмоциональный компонент. Часто человек на всех этапах агрессивного состояния (при подготовке агрессии, в процессе ее осуществления и при оценке результатов) переживает сильную эмоцию гнева, иногда принимающую форму аффекта, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Более того, совсем неверно было бы считать всякий гнев провоцирующим агрессию. Бывает «бессильный гнев» при фрустрации, когда нет никакой возможности снять барьер, стоящий на пути к цели. Так, например, подростки иногда переживают гнев по отношению к старшим, но этот гнев агрессией даже в словесной форме обычно не сопровождается.

Эмоциональная сторона агрессии не исчерпывается гневом. Особый оттенок этому состоянию придают переживания недоброжелательности, злости, мстительности, а в некоторых случаях и чувства своей силы, уверенности. Бывает и так, что агрессор переживает радостное, приятное чувство, патологическим выражением которого является садизм.

Волевой компонент. Имеются в виду все проявления качеств воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, в ряде случаев инициативность и смелость. Поскольку агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, в результате соперничества, то всякая борьба требует проявления волевых качеств.

Нравственный компонент . Реализация агрессии во многом зависит от силы «Сверх-Я». Здесь можно выделить два компонента, регулирующих проявление агрессивности: совесть и чувство вины. Совесть (ограничивающее «Сверх-Я») воздействует на агрессивную мотивацию до совершения поступка. П.Я. Гальперин отмечал, что моральная оценка, производящаяся до совершения поступка, означает задержку импульсивного побуждения и, следовательно, возможность его «запрещения». Чувство вины (укоряющее «Сверх-Я») корректирует поведение после совершения поступка и связано с ожиданием наказания за содеянное, сопровождающимся страхом и повышением тревожности. Таким образом, различие между совестью и чувством вины состоит в том, что первая является «внутренним», а второе – «внешним» регулятором агрессии.

При регуляции агрессивного поведения происходит сложное взаимодействие всех перечисленных компонентов. Агрессивное поведение начинается с аффекта гнева, вызванного каким-либо препятствием, угрозой или причиненной субъекту болью. Если в результате когнитивных процессов оценивания ситуация воспринимается как «действительно заслуживающая гнева», то актуальное мотивационное состояние расчленяется на процессы постановки агрессивной цели, планирования ведущих к ней действий и предвосхищения возможных последствий достижения цели. Здесь важным является то, что лица с высоким мотивом агрессии имеют низкий порог гнева, и поэтому сначала испытывают гнев и только потом адекватно оценивают вызвавшую гнев ситуацию, в то время как менее агрессивные лица прежде чем рассердиться, взвешивают ситуацию более тщательно. Вероятно, это связано с тем, что аффект гнева при объективации самосознания, заполняя все чувства субъекта, затушевывает не только значимость нормативных ценностей в саморегуляции действий, но и

сводит на нет влияние интеллектуальных процессов.

Кроме того, большую роль играет и уровень развития саморегулирующей функции в контроле импульсивных актов. Установлено, что наиболее эффективными в регуляции агрессии являются признаки внутреннего, а не внешнего торможения. По другим данным, агрессивный стиль поведения формируется тогда, когда у лиц отсутствует подавление внешнего или поведенческого аспекта агрессии (слабый самоконтроль) и нейтрализация внутреннего или эмоционального аспекта агрессии (неконтролируемое выражение импульсов, большое число открытых реакций).

Мотив торможения агрессии оказывается при этом решающим детерминантом в мотивационном процессе ожидания негативных последствий агрессии, таких, как чувство вины или страх перед наказанием.

Глава 3
Психологические теории возникновения нарушений поведения

В психологических теориях, объясняющих природу и этиологию агрессивности, существует три отличных друг от друга подхода. Все они отражают воззрения и эмпирический опыт конкретных исследователей и психологических школ разного времени.

Психодинамическая модель

Теория влечений, инстинктов (психоэнергетическая модель). Одним из основоположников этой теории, без сомнения, является З. Фрейд. Он считал, что в человеке существует два наиболее мощных инстинкта: *сексуальный (либидо)* и *инстинкт смерти* . Первый рассматривался как стремления, связанные с созидательными тенденциями в поведении человека: любовью, заботой, близостью. Второй несет в себе энергию разрушения, его задачей является «приводить все органически живущее к состоянию безжизненности» – это злоба, ненависть, деструктивность.

Возникновение и дальнейшее становление агрессивности по З. Фрейду связывались со стадиями детского развития. Он отмечал, что агрессивность появляется уже на первой стадии либидного развития – ***оральной (каннибалической)*** . К. Абрахам различал внутри оральной стадии этапы сосания и орально-садистический. Последний, совпадающий по времени с появлением зубов, связывается с первыми проявлениями агрессивности у ребенка, так как кусание и поглощение предполагают разрушение объекта. М. Кляйн придерживалась точки зрения З. Фрейда, утверждая, что агрессивность – это самое первое отношение ребенка к материнской груди, хотя на этой стадии оно, как правило, и не выражается укусами. Она опровергает абрахамовское разграничение между сосанием и кусанием в период оральной стадии, считая, что желание сосать сопровождается разрушительной целью всосать, опустошить, исчерпать сосанием, поэтому для нее оральная стадия целиком представляется как орально-садистическая.

Исходя из этого выделяется такое психоаналитическое «новообразование» как *оральный садизм* . Это удовольствие от причинения кому-либо боли укусами. В этом случае удовольствие достигается если не напрямую, то в фантазиях о кусании и деструктивном поглощении, поедании (каннибализме).

Важную роль в онтогенетическом развитии агрессии играет *фиксация* – процесс, посредством которого человек становится или остается амбивалентно привязанным к объекту,

способу и условиям удовлетворения инстинктов, уместным на более ранней стадии развития.

Фиксация на оральной стадии развития может привести к формированию *орального характера* и таких агрессивных черт, как наклонность к сарказму и сплетням, а также требовательности, нетерпеливости, завистливости, алчности, ревнивости, мстительности.

Агрессивность присутствует и на следующей стадии либидного развития – ***анальной***. В ее рамках также существует два этапа: на первом – садистское влечение направлено на разрушение объекта (испорожнение), а на втором – садистское влечение связано с самоконтролем и самообладанием (удержание).

На этой стадии «новообразованием» может стать *анальный садизм*, который проявляется в садистских фантазиях, подразумевающих жестокость, «пачкание», «обливание грязью» и т. д.

Фиксация на анальной стадии может привести к формированию *анального характера*, отличительной особенностью которого является упрямство, иногда переходящее в упорство, к которому легко присоединяется наклонность к гневу и мстительность. Кроме того для анального характера присущи стремление к власти и контролю, сильный внутриличностный конфликт «подчиняться – бунтовать».

Схожие механизмы реализации агрессии наблюдаются и на ***уретральной*** стадии либидного развития. Однако здесь наслаждение проявляется как садистское удовольствие, соответствующее активному проникновению с фантазиями повреждения и разрушения.

Уретральный садизм проявляется в фантазиях, которые способствуют созданию образа пениса как орудия насилия. М.Кляйн писала, что: «В процессе психоанализа взрослых и детей я постоянно сталкивалась с фантазиями, в которых моча представала как сжигающая, растворяющая, губительная жидкость, как таинственный и опасный яд».

Фиксация на этой стадии развития может привести к формированию *уретрального характера* и таких агрессивных черт, как честолюбие и склонность к соперничеству.

Особенности переживания мальчиками «кастрационного комплекса» и девочками «зависти к пенису» на ***фаллической*** стадии либидного развития определяют базовые черты характера, формирующегося в результате фиксации: агрессивность и провоцирующее поведение как предвосхищение нападок на себя. Кроме того, это властолюбие, хвастовство, зазнайство, демонстративность, конкурентность, стремление к успеху, в поведении – упор на мужскую потенцию, мужественность.

В дальнейшем агрессивность проявляется на генитальной стадии развития в виде асоциального и деструктивного поведения, т. е. нарушения общественных норм.

Взгляды З. Фрейда во многом разделялись и другими психологами непсихоаналитического направления того времени, рассматривающими агрессивный компонент мотивации как один из основополагающих в поведении человека.

Новую форму тема обусловленности человеческой агрессии, главным образом, биологическими факторами получила в «психогидравлической модели» К. Лоренца. Он утверждал, что агрессивный инстинкт много значил в процессе эволюции, выживания и адаптации человека. Стремительное же развитие научно-технической мысли и прогресс обогнали естественно текущее биологическое и психологическое созревание человека, привели к замедлению развития тормозных механизмов агрессии, что неизбежно влечет периодическое внешнее выражение агрессии. Иначе внутреннее напряжение будет накапливаться и создавать «давление» внутри организма, пока не приведет к вспышке неконтролируемого поведения (принцип выпускания пара из паровозного котла).

Впрочем, следует отметить, что «психогидравлическая модель» К. Лоренца в основном базировалась на часто неоправданном переносе результатов исследований, полученных на

животных, на человеческое поведение.

Одним из слабых мест теории инстинктов являлась предопределенность способов управления агрессией. Считалось, что человек никогда не сможет справиться со своей агрессивностью. И поскольку накапливающаяся агрессия непременно должна быть отреагирована, то единственной надеждой остается направить ее по нужному руслу. Сторонники теории инстинктов считают, что наиболее цивилизованной формой разрядки агрессии для человека являются конкуренция, различного рода состязания, занятия физическими упражнениями и участие в спортивных соревнованиях.

Вместе с тем многие психоаналитики отошли от жестких схем фрейдовской концепции и стали рассматривать не только биологическую, но и социальную сторону агрессии.

Теория агрессивности в индивидуальной психологии. Одним из первых, кто стал придерживаться этой точки зрения, был А. Адлер. Справедливости ради следует отметить, что А. Адлер постулировал существование агрессивного мотива в психоанализе на 15 лет раньше З. Фрейда. А. Адлер признавал, что агрессивность является неотъемлемым качеством психической жизни, организующей деятельность человека.

Возникновение агрессивного мотива обусловлено трудностью получения органического удовлетворения. Агрессивный мотив является суммой ощущений, возбуждений и их разрядок (освобождения), органический и функциональный носитель которых – врожденный. Неустойчивое психологическое равновесие всегда восстанавливается тем, что первичные мотивы удовлетворяются через возбуждение и разрядку агрессивного мотива.

Агрессивный мотив господствует над моторным поведением и это его моторное воплощение наиболее часто проявляется в детстве. Плач, крик, беспокойство, бросание предметов на пол, кусание и щипание – простейшие формы агрессии, которые нередко встречаются и в дальнейшей жизни.

Агрессивный мотив господствует также и над сознанием (например, в гневе). Он управляет вниманием, интересами, чувствами, восприятием, памятью и воспроизведением, фантазией, направляя их по пути реализации в виде явной или измененной агрессии.

Агрессивный мотив может быть направлен вовне и проявляться в явной, открытой форме: драка, бой, жесткость, дуэли, война, жажда власти, религиозная, социальная, национальная, расовая борьба, спортивные единоборства. Когда агрессивный мотив направляется вовнутрь, обращается против себя самого, он воплощается в таких чертах как покорность, подчинение, смирение, преданность, приспособленчество и мазохизм. Заметим также, что с этим преобразованием агрессивного мотива связаны и некоторые черты культурного развития человека, такие как способность к обучению и вера в авторитет, а также внушаемость и гипнабельность. Крайняя степень этого – склонность к самоубийству.

А. Адлер отмечал несколько путей реализации агрессивного мотива.

1) Возбужденный, но сдерживаемый агрессивный мотив ведет к созданию жестких образов в искусстве и фантазиях, описанию ужасов истории и индивидуальной жизни. Особенности психической жизни художника, скульптора и особенно трагического актера или поэта, которые своим творчеством хотят пробудить «страх и жалость», определяются слиянием сильных актуальных мотивов «увидеть, услышать, дотронуться». Их деятельность представляет собой хорошую иллюстрацию трансформации этих мотивов.

2) Сильный агрессивный мотив детерминирует и предпочтения в выборе занятий. Не считая преступников, героев-революционеров и авантюристов – это профессии судьи, полицейского, учителя, министра, врача и многие другие, которые выбираются людьми именно с высоким агрессивным мотивом. Эти предпочтения хорошо заметны в детских играх. Некоторые сказки, саги и сказания о различных героях и поклонение им созданы агрессивным

мотивом и для агрессивного мотива.

3) Еще одно воплощение агрессивного мотива – политика с ее бесчисленными возможностями для активности и логическим объяснением любого нападения.

4) Интерес к похоронам и внимание к смерти, суеверия, страх болезни и инфекции, боязнь быть похороненным заживо, интерес к кладбищам часто раскрывает секрет похотливой жестокости, хотя агрессивный мотив может и подавляться.

5) Агрессивный мотив может превращаться в свою противоположность. Благотворительность, симпатия, альтруизм и скупердяйство представляют собой новые виды удовлетворения, воплощая мотив, имеющий в своей основе стремление к жестокости. Это может показаться странным, но, как считал А. Адлер, настоящее понимание страдания и боли может прийти только от подлинного интереса к миру мучений.

Чем больше выражен агрессивный мотив, тем сильнее будет культурная трансформация.

В дальнейшем, однако, решительной переменой в адлеровской теории стало то, что агрессивный мотив больше не рассматривался как врожденный и независимый, но подчинялся более сильному стремлению к превосходству. А. Адлер считал, что агрессия – это реактивная форма поведения, а не основанный на врожденной склонности психологический феномен, независимый от опыта индивида и его отношения к жизни.

А. Адлер придерживался точки зрения, что чувство неполноценности, возникающее в результате дефектов, слабости и беспомощности, преодолевается за счет возникновения и укрепления чувства превосходства. Вначале борьбу за превосходство он рассматривал как проявление агрессивности (инициативу к преодолению препятствия, борьбу за выживание, самосовершенствование, самоутверждение). Позднее он обратился к идее стремления к власти как возможности проявления агрессивных устремлений человека.

Вместе с тем он считал, что модальность агрессии зависит от уровня развития социального интереса. Если цель превосходства включает социальный интерес, то развитие личности и поведения носит конструктивный характер. Если не включает – формируется невроз и поведение приобретает враждебную окраску. Согласно этой точке зрения, агрессивность является ненормальной формой поведения, проявляющейся в тех случаях, когда социальный интерес развивается неправильно.

Агрессивное или, выражаясь словами А. Адлера, «агонизирующее» сознание может порождать различные формы агрессивного поведения от открытого до символического. Таким, например, является хвастовство, цель которого состоит в символической реализации собственного могущества и превосходства. Это связано с тем, что агрессивный инстинкт включает в себя женский нарциссический компонент, требующий признания и преклонения. Агрессивность, вплетаясь в контекст культуры, приобретает и другие символические формы (ритуалы, обряды), а также иные виды социальной активности. Более того, по А. Адлеру, всякое контрпринуждение, т. е. ответная агрессия, является естественной сознательной или бессознательной реакцией человека на принуждение, вытекающей из стремления каждого индивида ощущать себя субъектом, а не объектом.

А. Адлер даже описал тип людей с ярко выраженной агрессивностью – *«управляющий тип»*. Это человек, поведение которого не предполагает заботы о благополучии других людей. Для него характерна установка превосходства над внешним миром. Он действует агрессивно, самоуверенно и напористо, в крайне враждебной и антисоциальной манере.

Социодинамическая теория. Другой представитель психоанализа – К. Хорни отмечала, что агрессивность у ребенка возникает, когда он признает и принимает как должное враждебность окружающих и сознательно или бессознательно решается на борьбу с целью собственной защиты и мести. Агрессивность, стремление причинить боль трактуются К. Хорни

как невротическая защитная реакция человека, который чувствует угрозу удовлетворению своих нужд и потребностей, своим ценностям, своему достоинству, видит себя отвергнутым, униженным, обманутым. Постоянный источник такой угрозы – конкурентный характер социальных отношений в сексуальной, семейной, профессиональной и других сферах жизнедеятельности.

Основу такой позиции К. Хорни составляет убеждение, что для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. Удовлетворение обеих этих потребностей полностью зависит от родителей ребенка или лиц, осуществляющих уход за ним. Поэтому многое в их поведении может фрустрировать указанные потребности ребенка: несвоевременное кормление, нарушение режима сна и отдыха, неустойчивое поведение, невыполнение обещаний, насмешки и наказания, чрезмерная опека и др. Результатом такого ненадлежащего поведения является формирование у ребенка базальной враждебности.

Если ребенок испытывает любовь, заботу и принятие себя родителями, он ощущает себя в безопасности и, скорее всего, будет развиваться нормально. Если же он не ощущает этой безопасности, у ребенка развивается враждебность по отношению к родителям, которая затем, трансформировавшись в базальную тревогу, будет направляться на всех окружающих людей.

Исходя из этого К. Хорни описала агрессивный тип человека с *«направленностью против людей»* . Основное убеждение этого человека состоит в том, что жизнь есть борьба за выживание, а все окружающие люди агрессивны и жестоки. Поэтому, чтобы почувствовать себя в безопасности, необходимо занять доминирующую позицию. Его девиз: «Если у меня есть власть, меня никто не тронет!». В связи с этим основной отличительной чертой человека с такой направленностью является гипертрофированное стремление управлять другими людьми. Оно определяется избыточной потребностью во власти, которая проявляется в поведении в виде доминирования и контроля над другими и презрительного отношения к слабости. Кроме того для него характерна и потребность в эксплуатировании других, основу которой составляет страх быть использованным другими и боязнь выглядеть глупым в их глазах.

Ощущение безопасности достигается посредством эксплуатации других людей через получение общественного признания и восхищения. Это проявляется в желании быть объектом восхищения со стороны других, в стремлении иметь высокий общественный статус, в действиях, направленных на создание приукрашенного образа себя, лишенного недостатков, в благосклонном отношении к комплиментам и лести со стороны окружающих.

Теория человеческой деструктивности. Э. Фромм рассматривал два совершенно разных вида агрессии. Это оборонительная, «доброкачественная» агрессия, которая служит делу выживания человека. Она имеет биологические корни и затухает, как только исчезает опасность или угроза жизни. Другой вид представляет «злокачественная» агрессия – это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и определяются различными психологическими и социальными факторами.

С этой точки зрения Э. Фромм рассматривал *восемь разновидностей агрессивного поведения*.

1. Наиболее нормальной и наименее патологической формой агрессии является ***игровое насилие*** . Оно используется человеком в целях демонстрации своей силы и ловкости, а не в целях разрушения, и не мотивировано ненавистью или деструктивностью. Сюда относятся различного рода военные и спортивные игры, соревнования.

Конечно, когда утверждается, что при игровом насилии не может иметь места воля к разрушению, то имеется в виду идеальный тип подобных «ристалищ», а также жесткая регламентация агрессии правилами или условиями проведения игр и соревнований. Но тем не

менее на практике даже при четко установленных правилах зачастую можно обнаружить неосознанную агрессию и деструктивность. Но даже в этом случае основной мотивацией является то, что человек демонстрирует свою силу и ловкость, а не стремление к разрушению.

2. Гораздо более распространенным является ***реактивное насилие*** . Это агрессия, которая проявляется при защите жизни, свободы, достоинства, а также собственного или чужого имущества. Она базируется на страхе утраты или потери чего-то ценного и значимого для человека. Этот тип насилия стоит на службе жизни, а не смерти и его конечной целью является все же сохранение, а не разрушение.

Очень важно, что довольно часто ощущение опасности и вытекающее из него реактивное насилие покоятся не на объективной, реальной данности, а на манипуляциях мышления.

Примером может служить тактика поведения многих политических и религиозных вождей, которые убеждают своих сторонников, что им угрожает некий враг, возбуждая, таким образом, субъективное чувство реактивной враждебности.

Можно выделить две основные причины возникновения реактивного насилия. Первая – когда люди чувствуют угрозу и готовы убивать и разрушать ради собственной защиты. Вторая – в результате фрустрации. Агрессивное поведение наблюдается и у животных, и у человека, когда остаются неудовлетворенными их желания или потребности. Такое агрессивное поведение представляет собой попытку, зачастую напрасную, приобрести силой то, чего некто был лишен.

3. ***Враждебность, возникающая из зависти и ревности.*** Как ревность, так и зависть являются специфическими видами фрустрации. С одной стороны, их основу может составлять конфликт обладания, когда один человек владеет чем-то таким, что хотел бы иметь другой. Или, в другом случае – межличностный конфликт, яркой иллюстрацией которого является «любовный треугольник». И в том и в другом случае у «лишенца» просыпается ненависть и враждебность по отношению к «владельцу» того, что хотел бы, но не может получить первый. Зависть и ревность может обостряться у него еще и тем, что он не только не получает желаемого, но при этом осознает, что кто-то другой пользуется этим вместо него.

4. ***Мстительное насилие.*** Отличается от реактивного тем, что ущерб уже нанесен и применение силы больше не является функцией защиты. Мотив мести, как правило, обратно пропорционален силе и продуктивности человека или группы. Беспомощный человек не имеет другой возможности восстановить разрушенное самоуважение, кроме как отомстить обидчику. Напротив, продуктивный человек совсем или почти совсем не имеет в этом потребности. Даже если его ущемляют, оскорбляют или унижают, он как раз благодаря продуктивности своей жизни «забывает» о том, что было сделано ему в прошлом.

5. ***Деструктивность, мотивированная потрясением веры.*** Возникает, как правило, в результате нарушения доверительных отношений между детьми и родителями.

Ребенок начинает свою жизнь, веря в любовь, добро и справедливость. Грудной ребенок доверяет материнской груди, в том что всегда и вовремя будет накормлен; он полагается на то, что мать готова накрыть его, когда он мерзнет, и ухаживать за ним, когда он болен. Это доверие может распространяться на всех людей, осуществляющих уход за ребенком: отца, бабушку, дедушку или какое-либо другое близкое лицо.

У многих детей эта вера испытывает потрясение уже в раннем детстве. Ребенок не получает привычного или должного ухода, слышит как родители лгут, оставляют его в одиночестве или несправедливо наказывают. Он несчастен и запуган, но ни мать, ни отец, которые якобы так озабочены его благополучием, не замечают этого. Они совершенно не слушают его, когда он говорит о своих страхах и страданиях. Так раз за разом и происходит потрясение этой первоначальной веры в любовь, в правдивость и справедливость родителей.

Реакция на подобные переживания бывает разной.

а) *Формирование самостоятельности и независимости* . Кто-то становится независимым от лица, разочаровавшего его, и в состоянии искать новых друзей, учителей и возлюбленных, которым он доверяет, в надежность которых верит. Это является наиболее желательной реакцией на прежние разочарования.

б) *Формирование скептицизма* . Во многих других случаях потрясение веры приводит к тому, что человек становится скептиком. Он надеется на чудо, которое вернет ему веру. Он точно так же проявляет межличностную поисковую активность, но каждый новый объект привязанности он подвергает испытаниям. И, разочаровавшись в нем, снова ищет и испытывает других людей. Этот феномен называется «замкнутым невротическим кругом». Замкнутым он является потому, что не дает взаимоотношениям развиваться. А уровень невротизма определяет частоту, качество и силу испытаний, которым подвергается партнер.

Необходимо отметить, что описанный феномен не такое уж редкое явление. Достаточно вспомнить русские народные сказки, где сплошь и рядом «огонь, вода и медные трубы», три желания и пр. Апофеозом является невротическое требование: «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что!». Но и в реальной жизни межличностный скептицизм достаточно распространен, особенно у людей, у которых не сложилась семейная жизнь, которые испытали потерю любимого человека (развод, измену), которые пережили предательство родных и близких. Во всяком случае большинство людей, испытавших «крах любви», считают, что «Все мужчины одинаковы! Их главная цель затащить женщину в постель», «Все женщины одинаковы! Их главная цель затащить мужчину в ЗАГС».

в) *Формирование иллюзии защищенности* . Чтобы вновь обрести свою веру, человек бросается в объятия могущественного авторитета. Такого рода реакции имеют явно регрессивную направленность. Неуверенный и испуганный ребенок повисает на шее матери, где он чувствует себя в комфорте и безопасности. Он уверен, что мама – его самый надежный оплот, она не даст в обиду, а в случае опасности защитит.

г) *Формирование накопительства* . Нередко свое отчаяние, потерю веры в жизнь человек преодолевает посредством судорожной погони за мирскими ценностями – деньгами, властью, престижем.

д) *Формирование циничной ненависти* . Человек глубоко разочарованный, который чувствует себя обманутым, может начать ненавидеть жизнь. Если ни на что и ни на кого нельзя положиться, если вера человека в добро и справедливость оказывается только глупой иллюзией, тогда жизнь действительно достойна ненависти, и боль последующих разочарований становится более невыносимой. Именно в этом случае хочется доказать, что жизнь зла, люди злы и сам ты зол. Разочарование в вере и любви к жизни делают человека циником и разрушителем. Речь, таким образом, идет о деструктивности отчаяния; разочарование в жизни ведет к ненависти к жизни.

6. ***Компенсаторное насилие.*** Это насилие служит импотентному человеку в качестве замены продуктивной деятельности. Э. Фромм отмечал, что человек чуть ли не с самого рождения обладает волей, способностью и свободой преобразовывать и изменять мир. Решающим при этом является не сила его воли и размеры свободы, а тот факт, что человек не выносит абсолютной пассивности. Это заставляет его, преобразовывая и изменяя мир, самому становиться преобразованным и измененным.

Вся эта деятельность возникает из способности человека направлять свою волю на определенную цель и работать до тех пор, пока цель не будет достигнута. Его способность применять свои силы подобным образом называется *потенцией* . Если человек из-за слабости, страха, некомпетентности не в состоянии действовать – он ощущает себя *импотентным* и от

этого страдает. Именно страдание от ощущения импотенции приводит к нарушению внутреннего равновесия. Человек не может принять состояния полной беспомощности без того, чтобы не попытаться восстановить свою способность к действию.

Одна возможность заключается в том, чтобы подчинить себя некой личности или группе, которая располагает властью, и идентифицировать себя с ней. Посредством такой символической причастности к жизни другого этот человек обретает иллюзию самостоятельного действия, в то время как на самом деле он лишь подчиняет себя тем, кто действует, и становится их частью. Изумительный по своей точности механизм такого «слияния» был описан А.П. Чеховым в рассказе «Душечка».

Другая возможность – это когда импотентный человек в своей бессильной злобе использует способность разрушать.

Совершенно очевидно, что созидание жизни требует известных свойств, которые отсутствуют у импотентного человека. Разрушение жизни требует только одного: применения насилия – человек мстит жизни и окружающим людям за то, что они его обделили.

Поэтому в этом случае насилие есть не что иное, как коренящаяся в импотенции и компенсирующая ее агрессия. Человек, который не может создавать, хочет разрушать.

7. ***Садизм.*** Это понятие трактуется Э.Фроммом в более широком, чем принято в обыденном обращении, контексте, как побуждение полностью и абсолютно поставить под свой контроль любое живое существо, будь то животное или человек. При этом желание причинить другому боль не является существенным и определяющим. Основу садизма составляет импульс полностью подчинить другого человека своей власти, сделать его беспомощным объектом собственной воли, стать его богом и иметь возможность делать с ним что угодно. Стремление унизить и поработить – лишь средство достижения этой цели.

Психологическая суть садизма состоит в том, чтобы:

– заставить человека страдать;

– принудить его терпеть эти страдания;

– лишить его возможности защититься или уйти от этой ситуации;

– испытать радость и удовольствие от полного господства над другим человеком.

Необходимо отметить, что и компенсаторное насилие и садизм являются результатом прожитой искалеченной жизни, ее неизбежным результатом. Они могут подавляться посредством страха, боязни наказания или направляться в другое русло, сублимируясь в социально приемлемых рамках общественной жизни. Однако они могут существовать и в латентном состоянии как потенциал и становятся очевидными, когда ослабевают подавляющие их силы. Единственное средство против этого – развитие способности человека продуктивно использовать свои силы. Только это может помочь человеку перестать быть беспомощным импотентом, садистом и разрушителем, и только отношения, способствующие приобретению человеком интереса к жизни, могут привести к исчезновению агрессивных импульсов.

8. ***Архаическая жажда крови.*** Отражает биологическую связь человека и природы: убийство из пристрастия и страха собственного развития, очеловечивания. Характерна для человека, пытающегося найти ответ на жизнь посредством деградации к доиндивидуальному состоянию своего существования, в котором он становится животным и, таким образом, освобождает себя от бремени разума. Кровь становится эссенцией жизни. Пролитие крови означает ощущение себя живым, сильным, неповторимым, превосходящим всех остальных.

Э. Фромм выделял агрессивный тип человека с *«эксплуататорской ориентацией»* , который пытается все получить от людей с помощью силы и хитрости. Отличительной его чертой является «кусающий рот», обычно обнаруживающий себя в наклонности к саркастическим, язвительным замечаниям о людях. Для этого типа свойственны

подозрительность, цинизм, зависть и ревность.

Как и последователи З. Фрейда, так и большинство современных психоаналитиков не разделяют его фатального взгляда на человеческое поведение. Во-первых, хотя ими и не отрицается, что человеческая агрессивность имеет свои эволюционные и физиологические корни, вместе с тем осуждается ограниченность представлений о природе человека как о чем-то неизменном.

Во-вторых, расходятся мнения и в отношении того, является ли агрессия инстинктом или же она лишь поставляет энергию, позволяющую «Я» эффективно осуществлять «принцип реальности», преодолевать препятствия на пути к удовлетворению других влечений. Поэтому в рамках современного психоаналитического направления считается, что **агрессивность** – это сила, с которой человек выражает свою любовь и ненависть к окружающим или самому себе. Благодаря ей он пытается удовлетворить свои инстинкты. Агрессия является механизмом, с помощью которого эти инстинктивные тенденции направляются на другие объекты и, в первую очередь, на людей в основном с целью их покорения или завоевания.

Фрустрационная модель

Она возникла как противопоставление концепциям влечений: здесь агрессивное поведение рассматривается как ситуативный, а не эволюционный процесс.

Ортодоксальный подход. Основоположниками этого направления исследования человеческой агрессивности считаются Дж. Доллард и Н. Миллер. Согласно их воззрениям, агрессия – это не автоматически возникающее в организме человека влечение, а реакция на фрустрацию: попытка преодолеть препятствие на пути к удовлетворению потребностей, достижению удовольствия и эмоционального равновесия.

Рассматриваемая теория утверждает, что агрессия всегда есть следствие фрустрации. Фрустрация же, в свою очередь, всегда влечет за собой агрессию. Схема «фрустрация – агрессия» базируется на четырех основных понятиях: агрессия, фрустрация, торможение и замещение.

Агрессия понимается как намерение навредить другому своим действием, как «акт, целенаправленной реакцией которого является нанесение вреда организму».

Фрустрация возникает, когда появляется помеха осуществлению условной реакции. Причем фрустрация зависит от силы мотивации к выполнению желаемого действия, значительности препятствия к достижению цели и количества целенаправленных действий (попыток), после которых наступает фрустрация.

Торможение – это тенденция ограничить или свернуть действия из-за ожидаемых отрицательных последствий. В частности, установлено, что торможение любого акта агрессии прямо пропорционально силе ожидаемого наказания. Кроме того, торможение прямых актов агрессии почти всегда является дополнительной фрустрацией, которая вызывает агрессию против человека, воспринимаемого виновником этого торможения и усиливающая побуждение к другим формам агрессии.

Замещение – это стремление участвовать в агрессивных действиях, направленных против какого-либо другого лица, а не истинного источника фрустрации.

Одной из примечательных идей фрустрационной теории агрессии является ***эффект катарсиса***, заимствованный из психоанализа. Катарсис (в буквальном смысле «очищение эмоций») – это процесс освобождения возбуждения или накопившейся энергии, приводящий к снижению уровня напряжения. Суть этой идеи состоит в том, что физическое или эмоциональное выражение враждебных тенденций приводит к временному либо длительному

облегчению, в результате чего достигается психологическое равновесие и ослабление готовности к агрессии.

Представление о том, что акты агрессии снижают вероятность проявления агрессивности в дальнейшем, не является открытием. З. Фрейд и другие психоаналитики придают большое значение эффекту катарсиса, часто объясняя им потребность человека очиститься от агрессивных тенденций. В частности, существуют данные, которые свидетельствуют о том, что если человек, являясь объектом агрессии, не может ответить тем же, то у него поднимается кровяное давление, тогда как при непосредственном агрессивном ответе оно значительно снижается. Более того, у людей, постоянно подавляющих выражение гнева и агрессию, развиваются различные психосоматические симптомы. В частности, А. Адлер указывал, что сдерживание агрессии может ослаблять моторную систему и проявляться в виде дрожания, тряски, судорог, спазмов, катотонического феномена, функционального паралича. Этот феномен может распространяться также и на соматическую систему (сердцебиение, бледность, покраснение) или другие системы, в результате чего может увеличиться потливость, приступы рвоты или сдерживание секреции как явление торможения агрессии и гнева. По данным других психоаналитиков, ограничения в выражении агрессии могут быть одной из причин ревматического артрита, крапивницы, прыщей, псориаза, язвы желудка, эпилепсии, мигрени, гипертонии.

Однако анализ результатов экспериментальных исследований не позволяет однозначно оценить эффективность катарсиса: установлено, что в ряде случаев агрессивное поведение понижает дальнейшие агрессивные проявления, а в ряде случаев, наоборот, повышает их. Кроме того, неконтролируемое выражение эмоций может привести к пагубным для здоровья и жизни последствиям.

Как и предыдущая концепция, фрустрационная теория не избежала критических замечаний. Основной огонь критики пришелся на гипотезу о жесткой взаимопредопределенности самой схемы «фрустрация – агрессия», поскольку было замечено, что люди довольно часто испытывают фрустрацию, но не обязательно при этом ведут себя агрессивно, и наоборот. Сторонники фрустрационной теории согласились и несколько видоизменили свою позицию.

Ревизионистский подход. Представителем такой модифицированной теории обусловливания агрессии фрустрацией является Л. Берковитц. Он ввел новую дополнительную переменную, характеризующую возможные переживания, возникающие в результате фрустрации, – гнев как эмоциональную реакцию на фрустрирующий раздражитель. Помимо этого, по его мнению, агрессия не всегда является доминирующей реакцией на фрустрацию и при определенных условиях может подавляться.

В концептуальную схему «фрустрация – агрессия» Л. Берковитц ввел три существенных поправки: а) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; б) даже при состоянии готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; в) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у индивида привычку к подобным действиям.

В заключение следует отметить, что в процессе своего развития фрустрационный подход претерпел значительные изменения и разделился на два относительно самостоятельных течения. Сторонники первого течения остались приверженцами фрустрационно-агрессивной гипотезы и продолжают исследовать условия, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий. К таким важным, на их взгляд, условиям относятся: сходство – несходство агрессора и жертвы, оправданность – неоправданность агрессии, уровень агрессивности как личностной характеристики человека.

Сторонники второго течения создали собственную концепцию фрустрации, в основу которой положен анализ фрустрационных ситуаций, классификации и типологии реакций на фрустрацию. Так, С. Розенцвейгом выделяются три типа причин, вызывающих фрустрацию:

1) ***лишения*** (privation) – отсутствие необходимых средств для достижения цели или удовлетворения потребности;

2) ***потери*** (deprivation) – утрата предметов или объектов, ранее удовлетворяющих потребности;

3) ***конфликт*** (conflict) – одновременное существование двух несовместимых друг с другом побуждений, амбивалентных чувств или отношений.

В результате экспериментальных исследований сторонники этого течения *по направленности реакций* на фрустрацию стали различать:

– ***внешнюю (экстрапунитивную) направленность***, характеризующуюся открытым проявлением агрессии, направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение;

– ***направленность на себя (интропунитивную)***, характеризующуюся открытым выражением обвинения или требования, адресованных самому себе;

– ***несубъектную (импунитивную) направленность***, характеризующуюся отсутствием агрессии, обвинений, требований и отрицанием либо проблемности ситуации или конфликта, либо виновности или ответственности кого-то, выражением надежды на благоприятное разрешение проблемы.

По видам реакций стали различать:

– ***препятственно-доминантный*** вид (фиксирование внимания на препятствии, стрессоре, помехе, фрустраторе, на том явлении, предмете, которые и создают критическую ситуацию);

– ***самозащитный*** (самооправдание, приведение аргументов в свою защиту, обвинение другого в целях отведения от себя наказания и т. п.);

– ***упорствующе-разрешающий*** (не уход из ситуации, а упорство в ее разрешении каким-либо образом, т. е. стремление не оставить ситуацию незавершенной, поиск выхода, конструктивного решения и т. п.).

В результате исследований агрессию стали рассматривать не только как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации (поскольку согласно изложенному может существовать по крайней мере девять вариантов поведения). Исследователи пришли к выводу, что при фрустрации личность реагирует целым комплексом защитных реакций, одна из которых играет ведущую роль. Например, в некоторых случаях человек реагирует на фрустрацию уходом, сопровождающимся агрессивностью, которая не проявляется открыто.

Поведенческая модель

Теория социального научения, в отличие от других, гласит, что *агрессия* представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации.

Исследованиями М. Мид установлено, что социализация агрессии зависит от трех основных условий: раннего опыта воспитания ребенка в конкретной культурной среде, семейных традиций и эмоционального фона отношений родителей к ребенку. Изучая примитивные сообщества, оставшиеся на более ранних этапах цивилизации, она наблюдала очень интересные факты. Например, в тех сообществах, где ребенок имел негативный опыт (раннее отлучение ребенка от груди матери, редкое общение с матерью, одиночество ребенка в

течение длительного времени, частое использование наказаний при отсутствии поощрений, отсутствие осуждения взрослыми враждебности детей по отношению друг к другу), у него, как правило, формировались отрицательные черты личности: тревожность, подозрительность, сильная агрессивность, эгоизм и жестокость.

Совершенно иное наблюдалось в сообществах, где вся структура жизни была построена на взаимопомощи и кооперации: с первых дней жизни ребенок окружался заботой и вниманием родителей или родственников, общение взрослых и детей было позитивно окрашено, наказания редки. Единственной особенностью поведения, которая вызывает строгость и недовольство родителей, являлась детская агрессивность. Драки и ссоры между детьми немедленно пресекались и детей учили конструктивному поведению, например, вымещать гнев преимущественно на неодушевленных предметах. В результате у детей формировались мягкость в общении, альтруистическое отношение к другим. Схожие факты наблюдали и другие исследователи.

Таким образом, опираясь на полученные эмпирические данные, можно заключить, что на социализацию агрессии оказывают влияние два основных фактора:

1. ***Наблюдение соответствующего способа действий.*** Теория социального научения – это, в первую очередь, изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Образец в данном случае рассматривается как средство межличностного воздействия, благодаря которому возможно формирование (изменение) отношений или способа действий человека. Существенное внимание при этом уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно образца отношений и поведения родителей, на обучение детей агрессивному поведению. Установлено, что в семьях агрессивных детей выявлена большая распространенность агрессивных проявлений со стороны взрослых по сравнению с семьями неагрессивных детей. Этим было доказано, что поведение родителей представляет собой модель агрессии и что у агрессивных родителей обычно бывают агрессивные дети.

Кроме того, в психологической литературе, посвященной насилию в семье, описывается так называемый ***«цикл насилия»*** . Его суть сводится к тому, что дети, видевшие проявления физического насилия в отношениях между собственными родителями, склонны воспроизводить подобные действия в общении с другими людьми. Примечательно, что этот феномен имеет длительный эффект: люди, бывшие в детстве свидетелями физического насилия между родителями, во взрослом возрасте сами становятся склонными к использованию физической силы в отношениях с супругами. Кроме того, «боевые действия» между супругами в семье повышают вероятность использования этими родителями физического насилия по отношению к собственным детям.

Таким образом, когда родители демонстрируют личный пример агрессивного поведения, они тем самым «преподают урок» насилия. Это проявляется в виде:

эффекта адаптации ; ребенок, ставший свидетелем насилия со стороны родителей, зачастую открывает для себя совершенно новый опыт поведения, т. е. через наблюдение он обучается вербальным и/или физическим реакциям, которые ранее отсутствовали в его поведенческом репертуаре и с помощью которых можно причинять вред окружающим либо защитить свои интересы (механизмы имитации и копирования);

эффекта снятия запретов ; ребенок, наблюдающий агрессивные действия родителей, может бессознательно «пересмотреть» или осознанно кардинально изменить свои взгляды и поставленные им самим ограничения подобного поведения (механизмы идентификации и подражания). Его позиция может стать такой, что если другие безнаказанно проявляют агрессию, то и ему позволено то же самое;

эффекта утраты эмоциональной восприимчивости ; ребенок настолько привыкает к

насилию, его последствиям и признакам чужой боли, что перестает рассматривать агрессию как особую, крайнюю форму поведения (механизм повышения порога восприятия агрессии). Поэтому его уже фактически ничто не удерживает от реализации агрессивных действий;

эффекта изменения образа реальности ; часто дети, наблюдающие бесконечное насилие, становятся склонными ожидать его в любую минуту, а следовательно, начинают воспринимать окружающий мир как враждебно настроенный по отношению к ним. Такое искажение может привести к формированию модели «оборонительного поведения» (механизм снижения порога восприятия агрессии); к постоянному обостренному ощущению угрозы и склонности реагировать агрессивно на любые стимулы.

2. ***Социальное подкрепление.*** Другим важным элементом теории социального научения является характер подкрепления агрессивного поведения со стороны окружающих.

Подкрепление – это какое-либо действие, призванное усилить определенную реакцию. Если говорить о социальном подкреплении, следует иметь в виду неосязаемое подкрепление, словесное и несловесное обращение, контролируемое другими людьми. Это могут быть похвала и выговор, улыбка и насмешка, дружеские и враждебные жесты. Различают две формы подкрепления:

положительное подкрепление – это любой стимул, который, следуя за желательной реакцией, усиливает ее или поддерживает на том же уровне;

отрицательное подкрепление – это стимул, устранение которого усиливает желательную реакцию.

Вместе с тем существует и множество самих способов подкрепления. К наиболее распространенным относятся *поощрение* (предъявление приятных стимулов) и *наказание* (предъявление неприятных стимулов). Таким образом, в практике воспитания чаще всего используются четыре разновидности подкрепления:

1) если вслед за реакцией ребенка следует вызывающее приятные ощущения и переживания подкрепляющее средство, то результат – *положительное поощрение* . Например, когда родитель или педагог постоянно хвалит ребенка за хорошее, примерное поведение;

2) если за реакцией следует не вызывающее приятные ощущения и переживания подкрепляющее средство, то результат – *положительное наказание* . К примеру, подросток, испытывающий недостаток внимания и любви со стороны родителей, совершает кражу и получает от них сильную трепку. Эта трепка и есть положительное наказание, он наконец привлек внимание родителей;

3) если вызывающее неприятные ощущения и переживания подкрепляющее средство устраняется после получения желательной реакции, то результат – *отрицательное поощрение* . Например, учащийся, которого педагог в течение года сильно критиковал за слабую учебу, в последней четверти повысил свою успеваемость, за что педагог не похвалил его, но и не сказал ничего плохого. Поэтому отказ от критики рассматривается ребенком как поощрение;

4) если приятный стимул устраняется после той или иной нежелательной реакции ребенка, то результат – *отрицательное наказание* . Например, когда ребенок, привыкший к похвале за отличные школьные успехи, вдруг не услышал ее после полученной хорошей отметки. Он привык к похвале, а на этот раз ее не было. В результате отсутствие похвалы воспринимается ребенком как наказание.

В настоящее время теория социального научения является одной из наиболее популярных. Во-первых, она является достаточно эффективной в предсказании агрессивного поведения, особенно если есть сведения об агрессоре и ситуации социального развития. Во-вторых, располагает некоторыми методическими средствами коррекции агрессивного поведения детей.

Аффективно-динамическая модель

Результаты критического анализа существующих психологических теорий нарушений поведения, собственные данные, полученные в итоге психологической диагностики, и их феноменологическое осмысление позволили И. А. Фурманову исследовать этиологию нарушений поведения с новых теоретических позиций: аффективно – динамического подхода. Особенностью разработанных теоретических основ стало рассмотрение нарушений поведения как реакции на кризисную ситуацию, возникающую вследствие депривации или фрустрации актуальных потребностей.

Точка зрения, что в основе человеческого поведения лежат потребности, не требует подтверждения. Позиция автора этой теории в данном случае совпадает с мнением К. Левина о том, что потребность отражает динамическое состояние (активность), которое возникает у человека при осуществлении какого-нибудь намерения, действия. Потребность стремится к удовлетворению, состоящему в разрядке ее динамического напряжения, и последующему уравновешиванию. Таким образом, согласно К. Левину, напряженная система будет разряжаться через действие, активность, продолжающуюся до тех пор, пока не будет достигнута цель действия (удовлетворение потребности). В противном случае, если напряженная система не может разрядиться, уравновешивание достигается за счет выполнения замещающих действий.

Вместе с тем, несмотря на значительный вклад в разработку проблемы детерминации поведения, теория К. Левина имеет один существенный недостаток: в ней слабо отражена взаимосвязь между поведением и сознанием, динамичностью и аффективностью. Более того, он не придавал значения содержанию потребности, считая определяющим лишь ее динамический аспект: ее сильную или слабую напряженность, коммуникацию с другими потребностями. Поэтому К. Левин считал, что именно динамическое состояние, напряжение является одним из решающих детерминирующих факторов психической деятельности человека.

Попытку преодолеть недостатки теории К. Левина, а также изложить собственную точку зрения на проблему детерминации поведения предприняла Л. И. Божович. Она также считала, что в основе человеческого поведения лежат потребности, которые непосредственно побуждают индивида к активности. Однако потребность никак нельзя отождествлять с наличием объективно существующей нужды. Нужда, не отраженная в соответствующем переживании, не становится побудителем поведения. Поэтому под потребностью следует понимать отражаемую в форме переживания (а не обязательно осознание) нужду индивида в том, что необходимо для поддержания организма и развития его личности.

Итак, ***активность в основном направлена на поиск объектов удовлетворения потребностей***. Направленность же поведения определяется системой доминирующих мотивов. Совокупность потребностей и мотивов образует мотивационную сферу, в которой следует различать два компонента: содержательный и динамический. Содержательный компонент мотивации указывает на состав актуальных потребностей, их структурную композицию. Он определяет предполагаемую направленность поведения, опосредованно через поставленную цель или принятое решение. Динамический компонент выполняет собственно побудительную функцию.

В случаях, когда потребность удовлетворяется, меняется направленность поведения – поведение направляется на удовлетворение другой актуальной потребности. В тех случаях, ***когда потребность не удовлетворяется, направленность мотивации сохраняется, но начинает расти ее напряженность***. Существует оптимум мотивации, за пределами которого возникает эмоциональное поведение. Понятие оптимума мотивации связано с

адекватностью или неадекватностью реакций на ситуацию. Эта связь соответствует отношению между интенсивностью (напряженностью) мотивации и реальными возможностями субъекта в конкретной ситуации.

Согласно П. В. Симонову, в результате отражения человеком какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) ее удовлетворения на основе врожденного и онтогенетического опыта появляются определенные эмоции. Удовлетворение или неудовлетворение потребности порождает эмоциональное состояние удовольствия или неудовольствия. С. Л. Рубинштейн отмечал, что то или иное эмоциональное отношение к определенному предмету или лицу, представленное в сознании в виде непосредственного переживания, формируется на основе потребности по мере того, как мы осознаем зависимость их удовлетворения от этого предмета или лица, испытывая те эмоциональные состояния удовольствия или неудовольствия, которые они нам доставляют. Кроме того, в силу многообразия потребностей один и тот же предмет или лицо могут приобретать для человека различное и даже противоположное – как положительное, так и отрицательное – эмоциональное значение.

Другим важным условием появления эмоциональной реакции, опосредованной ростом напряженности мотивационной системы, является оценка вероятности удовлетворения потребности. Если величина потребности нарастает, а оценка вероятности ее удовлетворения падает, то такое состояние переживается как негативное, сопровождающееся отрицательным эмоциональным тоном, и наоборот. В частности, исследования показывают, что предвидение возможного удовлетворения потребности может являться основным мотивационным условием поведения: человек ставит себе цели, которые, как он ожидает, приведут к вознаграждению, удовлетворению потребности. Важные цели с высокой возможностью достижения (большая надежда) вызывают положительный аффект (радость, удовольствие); важные цели с низкой вероятностью достижения (слабая надежда) вызывают тревожность или депрессивность. Таким образом, ***сила напряженности мотивации определяет валентность эмоционального фона поведения*** .

Ситуацию, когда субъект сталкивается с «невозможностью реализации внутренних необходимостей своей жизни», с проблемой потенциальной или актуальной угрозы удовлетворению основных потребностей, из которой он не может уйти или разрешить ее в короткое время привычным способом, можно охарактеризовать как *кризисную* . В свою очередь, Дж. Каплан выделяет четыре последовательных стадии кризиса:

1) первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблемы;

2) дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными;

3) еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних ресурсов;

4) если все попытки оказываются тщетными, то повышается тревожность и депрессивность, появляются чувство беспомощности и безнадежности, дезорганизация личности и поведения.

Кризис может кончиться на любой из стадий, если угроза исчезает или обнаруживается какой-либо способ удовлетворения потребности. Возможны два варианта разрешения кризисной ситуации. Первый – главным способом избавиться от травмирующего действия нарастающего напряжения является переориентация на другие объекты или способы удовлетворения потребностей (т. е. поиск замещающего объекта). Второй – использование психологических защит: подавления, а также изоляции аффекта, вытеснения (особенно агрессивного компонента), замещения, отрицания. При этом главное место принадлежит

переживанию, которое представляет собой внутреннюю (психическую) работу и определяет характер и направленность действий, с помощью которых человеку удается перенести те или иные жизненные события, восстановить утраченное душевное равновесие, справиться с кризисной ситуацией.

Возникающая при кризисной ситуации напряженность, а также связанные с ней переживания могут оказывать влияние на появление (усиление) определенных личностных особенностей и моделей поведения.

В результате продолжительного воздействия чрезмерного уровня стимуляции (напряжения, связанного с переживанием необходимости удовлетворить потребность) возникает *чувство страдания*. Страдание сообщает человеку о том, что ему плохо, и побуждает его предпринимать определенные действия, чтобы устранить причину страдания или изменить свое отношение к объекту, служащему причиной этого. Э. Фромм отмечал, что факт страдания, независимо от того, осознан он или нет, вызывает динамическое стремление преодолеть страдание, т. е. стремление к переменам. Таким образом, страдание как аффективный процесс может служить причиной или источником поведения, т. е. «фактором, который поддерживает или прекращает возникающие формы поведения». Это происходит согласно гедонистическому принципу максимизации позитивной аффективности (удовольствия, радости) и минимизации негативной аффективности (страдания).

Можно указать на две основные причины возникновения страдания. Первая – это *депривация*, состояние, которое возникает при отсутствии предмета или возможности, необходимых для удовлетворения потребности. Другая – *фрустрация*, состояние, которое больше относится к последствиям, связанным с процессом удовлетворения потребности: когда на пути к объекту удовлетворения возникают различного рода преграды или препятствия. Следует указать на ***дополнение мотивационного напряжения эмоциональным***.

Эмоциональное напряжение возникает, как правило, в ситуациях, которые вызывают страх, но исключают бегство; вызывают гнев, но делают невозможным его выражение. Поэтому состояния депривации и фрустрации могут появиться лишь при условии достижения определенного уровня эмоционального возбуждения: интенсивности страдания. При этом в соответствии с «принципом удовольствия» страдание ведет к возрастанию активности, увеличению интенсивности внешних реакций с целью удовлетворения потребности, к усилению внутренней активности, а именно, к введению механизмов психологической защиты, для уменьшения напряжения. И то и другое может стимулироваться определенными эмоциями, сопровождающими либо реализацию потребности, либо ее сдерживание. В связи с этим различают *стенические эмоции* (приводящие к увеличению активности, к действию) и *астенические* (не побуждающие к действию). Анализ следствий испытываемого страдания показывает, что к первым можно причислить негодование, гнев, ярость. Ко вторым относятся уныние, упадок духа, одиночество, отверженность, обида, настороженность, тревожность и др.

В качестве одной из базовых эмоциональных реакций на страдание можно рассматривать ***эмоцию страха***. Страх может возникать как реакция опасения, что потребность не будет удовлетворена из-за отсутствия объекта удовлетворения или невозможности устранения препятствия к достижению цели и страдание будет продолжаться. Как отмечает К. Изард, при страхе сочетаются высокое напряжение, импульсивность и активность. На поведенческом уровне чрезмерная напряженность может приводить к заторможенности действий вплоть до «застывания тела», т. е. двигательного ступора (астенический страх). Высокое возбуждение (импульсивность и активность), напротив, могут вести к неадекватному поведению в форме панических или разрушительных неэффективных реакций (стенический страх). Однако общим для людей, переживающих страх, является

ощущение сильного желания убежать или спрятаться. Поэтому страх главным образом способствует одному типу поведения – поведению избегания, «бегства» из ситуации. В этом случае использование психологических защит как раз и является «уходом» от травмирующих переживаний страдания. Вместе с тем возможен и другой исход, когда реакция ухода из ситуации сопровождается агрессивностью или реакциями удаления объекта, вызывающего страх, путем его разрушения.

Другой базовой эмоциональной реакцией на страдание является ***гнев*** . С точки зрения филогенеза гнев имел важное значение для выживания человека, поскольку способствовал мобилизации энергии индивида и делал его готовым к активной самозащите. Согласно теории С. Томкинса, страдание является врожденным возбудителем гнева. С его точки зрения, это происходит благодаря тому, что внешне воздействие или травматические переживания, вызывающие непрерывное страдание, могут понизить порог гнева. Идея такова: поскольку страдание вызывается умеренно высокой и постоянной нейронной активацией, длительное страдание может привести к переходу плотности нейронных зарядов через порог гнева.

Чем сильнее гнев, тем более сильным и энергичным чувствует себя индивид, и тем больше его готовность к физическим действиям. А. Бандура трактует гнев как один из основных компонентов общего возбуждения, которое способствует возникновению агрессии.

Взаимодействие в триаде «страдание – страх – гнев» может быть как адаптивным, так и дезадаптивным. Его позитивными последствиями могут стать действия, направленные на преодоление препятствий к удовлетворению потребностей, чтобы не допустить кризисной ситуации в будущем. Дезадаптивность имеет место, когда гнев, происходящий от сильного страдания при повторяющихся попытках обрести утраченный объект удовлетворения потребностей или устранить преграду на пути к нему, ведет к разрушительной агрессии. Вместе с тем взаимодействие эмоций – сложное явление. Оно может дезорганизовывать те действия, которые привели к возникновению кризисной ситуации или негативного эмоционального состояния, но зато организовывать действия, направленные на уменьшение или устранение неприемлемых воздействий. Таким образом, взаимодействие эмоций содержит в себе элементы как дезорганизации, так и организации поведения.

Взаимовлияние страха и гнева может непосредственно сказываться на характере поведения. В частности, согласно данным Р. Плучика, Х. Келлермана, Х. Конте *при значительном доминировании страха* преобладает механизм подавления, направленный на исключение из сознания мыслей или переживаний, вызванных негативными эмоциями. Это приводит к формированию ***подавленно-агрессивного типа поведения*** . Например, в исследованиях И. А. Фурманова такому паттерну реагирования соответствует социальная адаптация по типу пассивного приспособления, проявляющаяся в зависимо-послушном (сверхкомформности, потребности в помощи и доверии со стороны окружающих, неуверенности в себе, неустойчивой самооценке, подавленной эгоистичности и агрессивности) или покорно-застенчивом (отличающемся скромностью, повышенным чувством вины, склонностью к самоуничижению) стилях межличностных отношений.

В случае *относительного паритета страха и гнева* может действовать механизм смещения – разрядки накопившихся эмоций на предметы, животных или людей, воспринимаемых как менее опасных для индивида, вместо выражения эмоций на истинные объекты, вызывающие негативные эмоции. В результате формируется ***пассивно-агрессивный тип поведения*** . Это, в частности, соответствует стратегии адаптивного приспособления, реализуемой в зависимости от валентности объекта взаимодействия в

сотрудничающе-конвенциональном (компромиссном поведении, стремлении к сотрудничеству, поисках признания у авторитетных людей, компенсации вытесненных эгоцентричности и агрессивности за счет повышенного дружелюбия), недоверчиво-скептическом (обидчивости, склонности к критицизму, недовольству окружающими, подозрительностью, скрытой враждебностью) или ответственно-великодушном (выраженной готовности помогать и сочувствовать окружающим, гибкой ролевой «палитре», коммуникабельности, возможно, опосредованными влияниями подавленной или вытесненной враждебности) стилях межличностных отношений.

Когда *гнев является доминирующей эмоцией* – могут наблюдаться открытые агрессивные реакции, что соответствует ***активно-агрессивному типу поведения***. В этом случае преимущественно преобладают процессы активного приспособления и используются прямолинейно-агрессивный (спонтанность, упорство в достижении цели, практицизм, чувство враждебности при противодействии к критике в свой адрес, недружелюбие, несдержанность, вспыльчивость), властно-лидирующий (тенденция к доминированию, повышенный уровень притязаний, нетерпение к критике, ориентация в основном на собственное мнение, переоценка собственных возможностей) или независимо-доминирующий (самодовольство, нарциссизм, выраженное чувство собственного превосходства, неадекватно завышенный уровень притязаний, выраженное чувство соперничества) стили взаимоотношений с окружающими.

Поэтому следует отметить, что форма выражения агрессии (физическая, вербальная или косвенная) во многом будет зависеть от предвосхищения последствий агрессивных действий. Агрессия будет тормозиться или трансформироваться, если появляется страх, стимулированный предвидением наказания или возмездия.

На характер поведения могут оказывать опосредованное влияние некоторые психические состояния, возникающие в результате взаимодействия страха и гнева с другими эмоциями. К ним относятся:

1) ***Тревожность.*** В частности, Е. Гелгорн выделяет две формы тревоги. Возбудимая форма, характеризующаяся беспокойством, гиперактивностью, симпатическими реакциями. Тормозная форма характеризуется гипоактивностью, парасимпатическими реакциями. Первая возникает при возрастании гнева и ведет к усилению агрессивности, вторая – при возрастании страха и ведет к формированию негативных психических состояний. Исследования Х. Лиддела, например, показывают, что внутренние страхи, которые не находят внешнего проявления, поддерживают более или менее выраженное состояние тревожности.

2) ***Депрессивность.*** По мнению ряда авторов, триада «страдание – страх – гнев» является частью синдрома депрессии, которая протекает либо из-за фрустрации, либо является реакцией на депривацию. И в том и в другом случае механизм примерно одинаков и может состоять из трех фаз. Первая: при неудовлетворении потребностей индивид отвечает на утрату объекта или невозможность достижения цели энергичными реакциями в попытке вернуть то, что потеряно, или добиться необходимого. Вторая фаза характеризуется гневом и агрессией, направленными на объект или препятствие. И, наконец, когда первая и вторая фазы не дают результата, происходит «отстранение» от побуждений, стимулирующих активность или адаптивное поведение. Эта полная отстраненность (третья фаза) и вызывает депрессию.

Присутствие страха в синдроме депрессии, во-первых, может выступать мотивационным фактором, побуждающим к удалению себя из ситуации, к перемене обстановки. Во-вторых, может препятствовать появлению чрезмерной враждебности, направленной на себя, и тем самым уменьшать вероятность суицида. Присутствие гнева и высокая внешняя враждебность может подавлять или ослаблять до некоторой степени страх и чувство вины. Таким образом,

такой параметр, как «внешняя враждебность», может служить индикатором депрессивности: чем глубже депрессия, тем внешняя враждебность ниже.

3) ***Психотичность.*** Характеризуется наличием враждебности, возникающей в результате подавления эмоций страха или гнева, вызванных угрожающими объектами. Обычно проявляется в появлении образов, фантазий, сновидений или мыслей о причинении ущерба объекту враждебности.

Важнейшим фактором, оказывающим влияние на характер поведения, являются *особенности нравственного компонента регуляции* . Но более подробно об этом немного ниже.

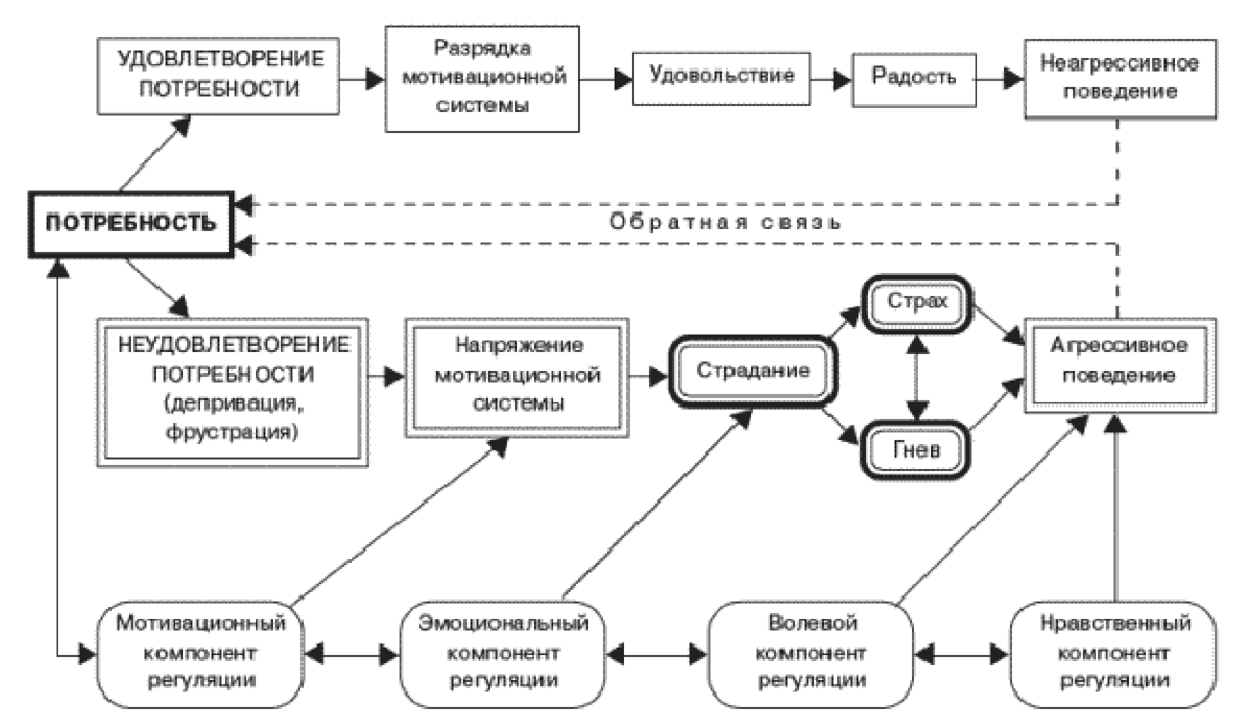


Схема 1 **Аффективно-динамическая регуляция поведения**

Таким образом, изложенный аффективно-динамический подход может быть представлен схематически (схема 1). Как показывают проведенные исследования, на появление агрессивных реакций, а также форму их проявления оказывают влияние не только половозрастные особенности, но и взаимосвязь и взаимодействие мотивационного, эмоционального, волевого и нравственного компонентов регуляции поведения. Они, как это отмечалось выше, при определенных условиях могут выступать и в качестве катализатора, и как ограничитель агрессивных действий ребенка.

Глава 4
Механизмы формирования нарушений поведения в онтогенезе

Агрессивные действия у людей можно наблюдать уже с самого раннего возраста.

В **младенческом возрасте** агрессия проявляется в импульсивных приступах упрямства, часто не поддающихся управлению взрослых. Выражается это чаще всего вспышками злости или гнева, сопровождающихся криком, «брыканием», кусанием, щипанием, драчливостью. Причиной такого поведения, с одной стороны, является блокирование желаний или намеченной программы действий в результате либо ненадлежащего ухода родителями за ребенком, либо применения ими воспитательных воздействий (когда ограничивают или сдерживают получение

удовольствия).

С другой стороны, как отмечает А. Ф р е й д, для самых маленьких детей характерны каннибалические желания, сопровождаемые агрессией. Однако агрессивные проявления в этом возрасте означают не больше, чем моторно-аффективный процесс «отвода» инстинктивных побуждений, для которых нет никакого другого выхода.

Агрессивные действия младенца первоначально направлены на него самого, когда он царапает и кусает сам себя. Однако уже в первый месяц жизни агрессия направляется вовне. В этом случае, когда младенец еще не способен четко различать внутреннее и внешнее, он может жестоко обращаться с материнской грудью, лицом, руками или волосами, будто они являются частями его собственного тела.

Поэтому в состоянии дискомфорта, фрустрации или беспомощности поведение ребенка можно считать условно агрессивным, так как у ребенка нет намерения причинить ущерб окружающим. Это, скорее, выражение неудовольствия.

В **период раннего возраста** на первый план все активнее выдвигаются конфликты и ссоры с ровесниками, связанные с обладанием вещами, чаще всего игрушками. Доля таких конфликтов у полуторагодовалых детей составляет 78%. В этот же период развития более чем в пять раз возрастает число случаев использования детьми физического насилия, вспышки ярости становятся более целенаправленными и в поведении ребенка отчетливо прослеживается реакция нападения. Вероятно, это связано с преобладающими на данном возрастном этапе механизмами адаптации ребенка, а именно: «удержанием и отпусканием» (по Э. Эриксону). Конфликты между «обладать» и «отдавать» могут вести либо к враждебным, либо к доброжелательным ожиданиям и установкам. Поэтому удержание может становиться как деструктивным с грубым захватом или задержанием, так и превращаться в способ заботы: иметь и сохранять. Отпускание также может превращаться в стремление давать волю своим разрушительным страстям или становиться пассивной готовностью оставлять «все как есть» и полагаться на естественный ход событий.

Опыт работы с детьми этого возраста показывает, что подавляющее большинство детей 1,5–2-летнего возраста добровольно не отдают собственных игрушек или делают это, только уступая авторитету родителей, но всегда с явной неохотой, обидой или плачем. И самое главное, что как только появляется возможность, они стремятся, часто с применением физической силы, вернуть эти игрушки себе.

Это наводит на размышления о том, что ребенок включает собственные вещи, в том числе и игрушки, во внутренние границы «Я» и рассматривает их как части самого себя. Недифференцированность и слияние всех частей «Я» приводит к невозможности установления контакта с окружающими в этой сфере отношений. Поэтому естественно, что ребенок будет воспринимать просьбу мамы «Дай поиграть свою машинку этому мальчику!» почти как эквивалентную – «Оторви руку и дай ее поносить другому ребенку!». Понятно, что реакция будет вполне предсказуемой.

Более того, наблюдения за конфликтами детей во время игровой деятельности позволяют выдвинуть предположение о том, что каждый ребенок имеет собственный круг игрушек, которые он включает во внутренние границы «Я». Избирательность ребенка в отношении игрушек очевидна и представляет сама по себе некоторую диагностическую и психотерапевтическую ценность.

Конфликты между детьми, связанные с обладанием вещами и игрушками, возникают, когда эти границы пересекаются, т. е. несколько детей «кладут глаз» на одну и ту же игрушку или один ребенок пытается расширить свои границы путем экспансии (захвата) чужих игрушек.

В дальнейшем, ближе к трем годам, ребенок постепенно научается контролировать свои

агрессивные импульсы и выражать их в приемлемых рамках. Проявления агрессивности в этом возрасте главным образом зависят от реакции и отношения родителей к тем или иным формам поведения. Если родители относятся нетерпимо к любым проявлениям открытой агрессии, то в результате могут формироваться символические формы агрессивности, такие как нытье, фырканье, упрямство, непослушание и другие виды сопротивления.

Характерно, что в этом возрасте усиливается «исследовательский инстинкт» и значительно расширяются социальные контакты ребенка. И в то же время ребенок сталкивается с целой системой новых для его опыта запретов, ограничений и социальных обязанностей. Невольно, попадая в конфликтную ситуацию между ненасытной любознательностью, спонтанным интересом ко всему новому и необычному и родительскими запретами, ребенок испытывает сильнейшую депривацию – ограничение возможности удовлетворения своих потребностей. И воспринимает эту ситуацию как акт отвержения со стороны родителей. Невозможность разрешения этого конфликта приводит к тому, что у него появляются злость, отчаяние, агрессивные тенденции. Однако если раньше на агрессивность ребенка родители реагировали лаской, отвлечением внимания, попытками свести все дело к шутке, то теперь они чаще прибегают к угрозам, лишениям удовольствий, изоляции. Ребенок задумывается, как же ему реагировать на усиливающиеся санкции со стороны родителей, как вести себя дальше, чтобы родительская контрагрессия была по возможности минимальной. И чаще всего ребенок не находит выхода из создавшегося положения. Это может привести к всевозможным психическим расстройствам, которые проявляются в некоторых реакциях ребенка: он теряет аппетит, перестает проситься на горшок, тревожно спит.

В **раннем дошкольном** и **дошкольном возрасте** достаточно обоснованно принято считать, что проявления агрессивности во многом связаны с процессами полоролевой идентификации ребенка или особенностями «эдиповой ситуации» в семье. В частности, использование техники «Doll-play» (когда ребенок играет в куклы, представляющие членов семьи) позволило установить, что игра мальчиков отличается большей агрессивностью к куклам, чем игра девочек. Наибольшая агрессия у мальчиков наблюдалась к кукле «отца», а наименьшая к кукле «матери», у девочек – наоборот. Было также замечено, что мальчики, имеющие отца, проявляют больше агрессивности, чем мальчики, выросшие без отца. В семьях, где нет отца, основы мужских черт у сыновей возникают медленнее и мальчики менее агрессивны и более зависимы. При этом следует заметить, что родители, в свою очередь, начинают занимать и более дифференцированную позицию в отношении ребенка, т. е. воспринимают его не просто как «ребенка», но и как «мальчика» или «девочку».

Здесь, вероятно, следует упомянуть и такой феномен, как ***«идентификация с агрессором»*** . Это механизм защиты, который срабатывает, когда ребенок сталкивается с опасностью. В этом возрасте это, как правило, критика, вербальная или физическая агрессия со стороны родителей. Ребенок идентифицируется с агрессором посредством приписывания себе самого акта агрессии, подражания физическому и моральному облику агрессора, заимствования некоторых символов его власти. Как отмечала А. Фрейд, здесь наблюдается эффект оборачивания ролей: жертва представляет себя агрессором и часто становится таковым, чтобы защититься, избежать страданий, болезненных ощущений и сознавания себя в роли жертвы.

Влияние ближайшего окружения и процессов осознания собственной половой принадлежности на формирование агрессивных форм поведения очень хорошо можно проследить, если сравнить поведение мальчиков и девочек. В частности, отмечается, что если в двухлетнем возрасте в арсенале средств проявления агрессивности мальчиков и девочек примерно в одинаковой пропорции встречаются плач, визг и взаимные шлепки, то к 4 годам фрустрация, неудачи вызывают у них неодинаковую реакцию: мальчики большей частью

дерутся, а девочки визжат.

Исследования показывают, что если взять наиболее простые и часто встречаемые формы детской агрессии, как-то: реакции обидеть или ударить, то у детей в возрасте от 3 до 11 лет можно наблюдать в среднем по 9 агрессивных актов в час. Из них 29% составляют непосредственные ответные реакции на нападение противоположной стороны. Причем эта доля остается практически постоянной, изменяется лишь в зависимости от пола и составляет 33% у мальчиков и 25% у девочек. С возрастом происходит также смена форм агрессии: частота простого физического нападения уменьшается за счет роста более «социализированных» форм, таких как оскорбление или соперничество.

Схожие данные были получены и в других исследованиях. В частности, было установлено, что в ходе психического развития происходит преобразование агрессивных реакций, сопровождаемых гневом (табл. 1).

Таблица 1 **Соотношение и динамика реакций гнева у детей**

Возраст	Менее года	От 1 года до 2 лет	От 2 до 3 лет	От 3 до 4 лет	От 4 до 8 лет
Взрывные реакции гнева (в%)	88,9	78,4	75,1	59,9	36,3
Направленные реакции гнева (в%)	0,7	6,3	10,6	25,6	28

В **старшем дошкольном** и **младшем школьном возрасте** часто встречается такая форма поведения, в которой наблюдается агрессия, как «игры-потасовки». Эти игры особенно популярны у мальчиков. Они, как правило, сопровождаются ударами, преследованием друг друга, борьбой, что обычно сильно раздражает родителей и педагогов.

Однако по всеобщему признанию такое поведение едва ли можно признать агрессивным. Во-первых, такая «возня» детей – это всего лишь форма игры, и, как всякая игровая активность, является добровольной, приносящей детям удовольствие. Если понаблюдать за такой игрой детей, часто можно увидеть улыбку на их лицах (чего не скажешь о выражении лица человека, действительно подвергающегося насилию). Кроме того, если ребенку это неприятно и он испытывает страдания, то логичным было бы стремление избежать общения с агрессором, а не затевать с ним очередную «кучу-малу».

Во-вторых, «игры-потасовки» обеспечивают детям развитие определенных позитивных функций, например, двигательных способностей, навыков социальной аффилиации (общения, эмоциональных контактов, дружбы, любви) и сотрудничества, умений совместно решать проблемы и пр.

В-третьих, хотя «игры-потасовки» и являются очень распространенной детской формой выражения агрессии, они редко мотивированы стремлением умышленного нанесения ущерба партнеру. Это изредка случается по неосторожности, из-за недостаточного моторного контроля или в случае низкой социальной компетентности.

В-четвертых, ребенок с сильно выраженной агрессией и стремлением обидеть других

детей со временем лишается возможности быть участником «игр-потасовок», так как в большинстве случаев другие дети начинают избегать его или не принимать в игру.

Психологическую основу таких игр составляют желание повеселиться, разрядиться и удовлетворить потребности, которые блокированы в реальной жизни.

Однако «неадекватное» восприятие таких игр взрослыми, родителями и педагогами может привести к пагубным для них последствиям.

В **школьном возрасте** еще более четко прослеживается существование значимых половозрастных различий в способах выражения агрессивности мальчиками и девочками (8, 11, 15 лет). Так, было обнаружено, что девочки двух старших возрастных групп используют в основном непрямые способы агрессивного поведения в отличие от мальчиков, прибегающих к прямым способам агрессивного поведения. Выявлено, что способность к использованию непрямых способов агрессивного поведения формируется у девочек к 11-летнему возрасту. А в целом в возрастной группе 11 лет дети наиболее высоко оценили себя по уровню агрессии.

Это подтверждается данными и других экспериментальных исследований. В частности, изучалось влияние социализации на соотношение вербальной (замечания, выговоры, угрозы, сплетни, оскорбления, обвинения, критика) и физической (нападения, драки) агрессии детей различного возраста. Данные свидетельствуют, что у дошкольников и младших школьников соотношение форм выражения агрессии прямо противоположно: у мальчиков преобладает физическая агрессия, в то время как у девочек вербальная. Позднее у мальчиков младшего подросткового возраста тенденция изменяется: вербальная агрессия становится доминирующей, и, кроме того, они чаще прибегают к словесному способу выражения негативных чувств, чем девочки того же возраста.

Вместе с тем отмечается и одна примечательная особенность поведения детей: с возрастом агрессивность детей все больше приобретает враждебную окраску.

Другими исследованиями также выявлены различия в проявлении агрессивности у подростков на различных стадиях этого возраста (табл. 2).

Таблица 2 **Проявления различных форм агрессивности у подростков 10–15 лет** *(по Л.М. Семенюк, 1994)*

Возраст	Менее года	От 1 года до 2 лет	От 2 до 3 лет	От 3 до 4 лет	От 4 до 8 лет
Взрывные реакции гнева (в%)	88,9	78,4	75,1	59,9	36,3
Направленные реакции гнева (в%)	0,7	6,3	10,6	25,6	28

Кроме того, были установлены половозрастные различия в соотношении проявлений разных форм агрессивности (табл. 3.).

Таблица 3 **Проявления различных форм агрессивности у мальчиков и девочек подросткового возраста** *(по Л.М. Семенюк, 1994)*

Формы агрессии (в %)	Пол и возраст					
	10—11 лет		12—13 лет		14—15 лет	
	маль-чики	де-вочки	маль-чики	де-вочки	маль-чики	де-вочки
Физическая	70	30	59	38	61	59
Косвенная	40	25	49	41	39	59
Вербальная	62	38	52	49	81	60
Негативизм	68	36	69	62	82	52

Исследования И.А. Фурманова во многом согласуются с приведенными результатами. Диагностика с помощью метода поперечных срезов позволила определить основные тенденции половозрастной динамики показателей физической, вербальной, косвенной агрессии и негативизма (рис. 1; 2).

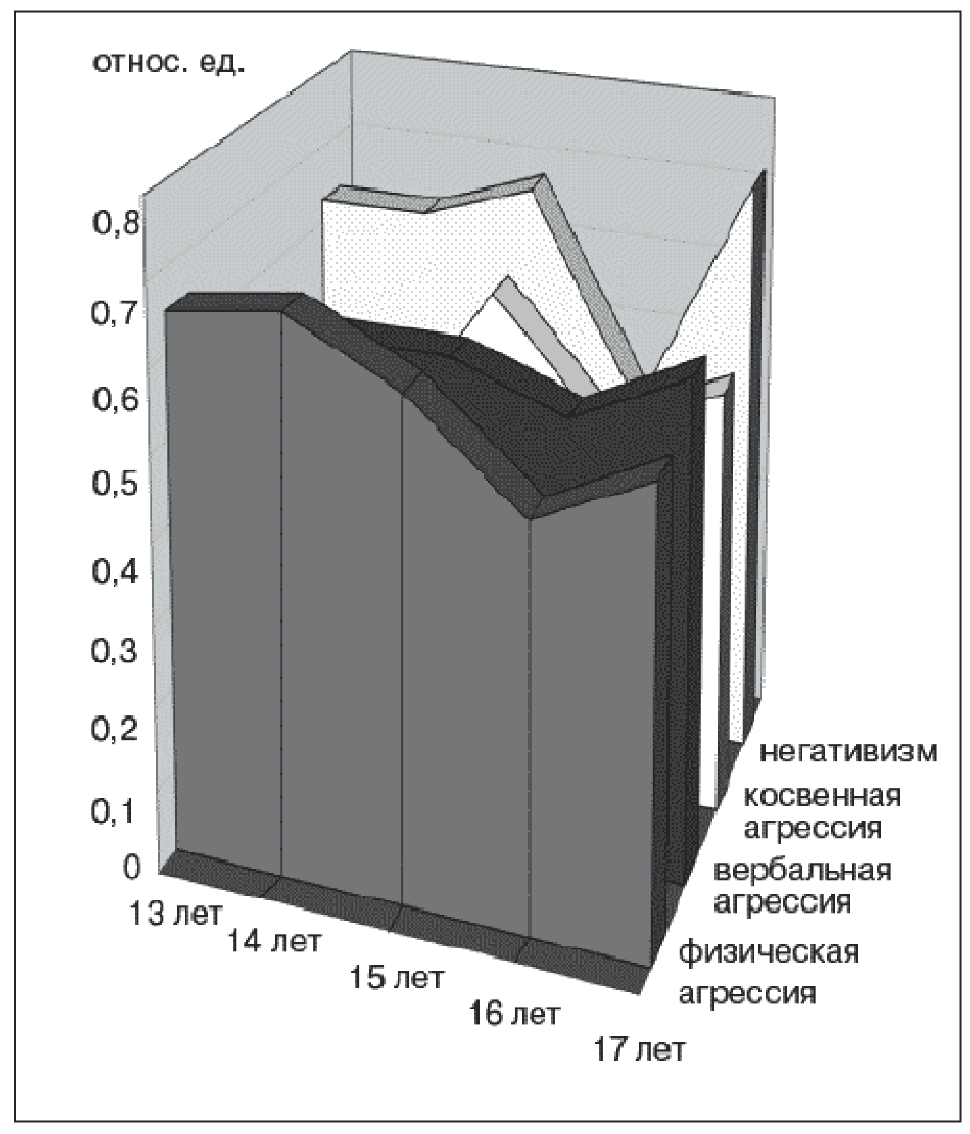


Рис. 1. **Соотношение показателей нарушений поведения у мальчиков различных**

возрастов

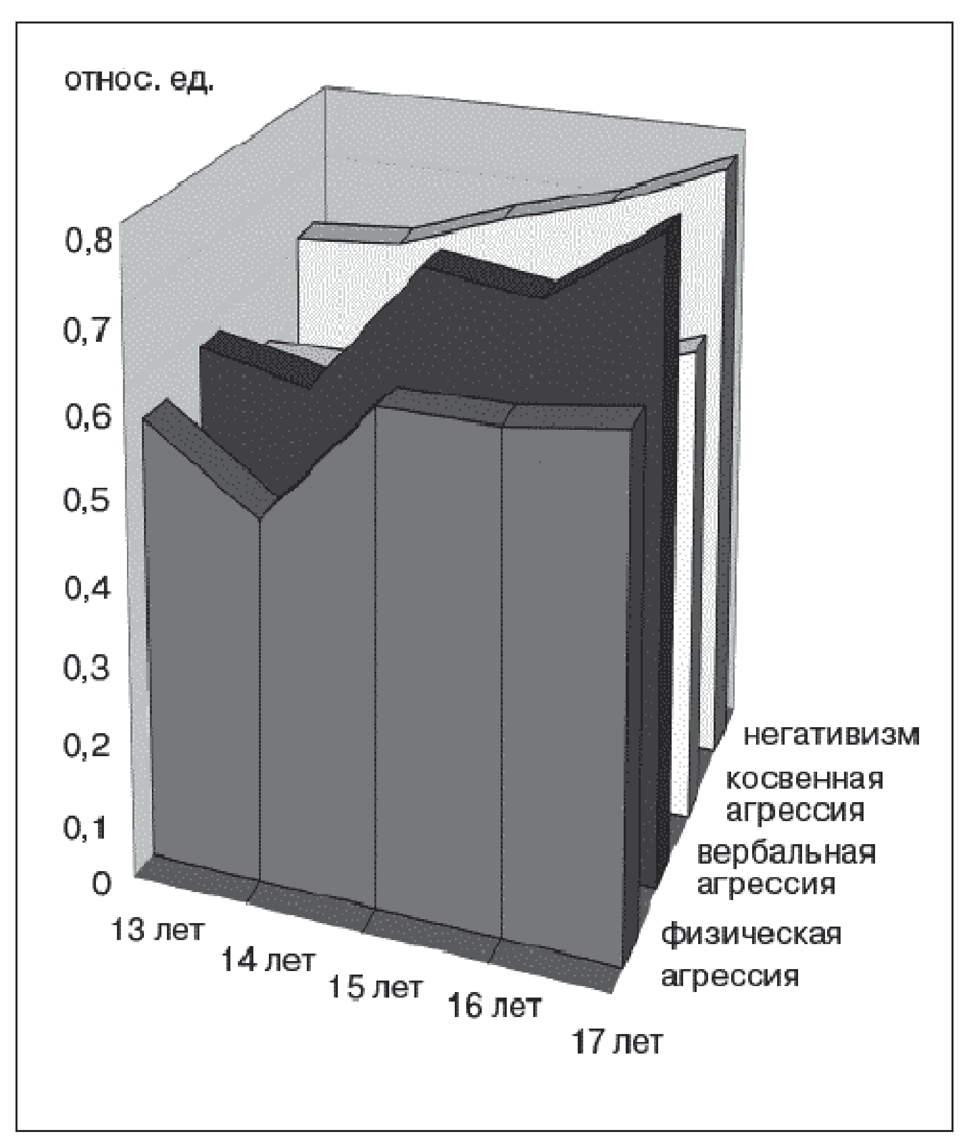


Рис. 2. **Соотношение показателей нарушений поведения у девочек различных возрастов**

В результате исследования было установлено, что показатели физической агрессии у мальчиков имеют тенденцию к снижению в 16-летнем возрасте, однако в дальнейшем уровень их агрессивности восстанавливается. У девочек такой спад отмечается в 14-летнем возрасте, но уже к 15 годам наблюдается значительное усиление физической агрессии, а затем дальнейшая ее стабилизация.

Показатели вербальной агрессии у мальчиков относительно постоянны на всех возрастных этапах развития и лишь в 17-летнем возрасте наблюдается их увеличение. У девочек отмечается два пиковых возраста: показатели вербальной агрессии значительно увеличиваются в 15 и 17 лет.

Некоторой скачкообразностью отличается динамика косвенной агрессии у мальчиков. Имеет место существенное повышение показателей этого типа агрессии в 15-летнем возрасте. У девочек наблюдается плавная тенденция к усилению косвенной агрессии от 13 к 17 годам.

Показатели негативизма резко увеличиваются у мальчиков только в 17-летнем возрасте, у девочек наблюдается постепенное нарастание негативизма от возраста к возрасту.

В целом, сравнивая детей подросткового и юношеского возраста, следует отметить, что у

мальчиков наблюдаются значимые различия в динамике нарушений поведения лишь по показателям физической агрессии – у юношей они существенно ниже. У девочек юношеского возраста показатели всех типов нарушений поведения были достоверно выше, чем у девочек-подростков.

Относительно половых различий можно констатировать, что у мальчиков всех возрастов склонность к реакциям физической агрессии была выражена сильнее, чем у девочек. Исключение составляют лишь дети в возрасте 16 лет, когда эти показатели паритетны у обоих полов. Вербальная агрессия сильнее выражена у мальчиков 13–14-летнего возраста, однако в дальнейшем соотношение значительно меняется. Начиная с 15-летнего возраста показатели этого вида агрессии у девочек выше, чем у мальчиков.

Косвенная агрессия у девочек выражена сильнее на протяжении всех возрастных этапов. Сила реакций негативизма у мальчиков и девочек различается несущественно (кроме возраста 16 лет).

Схожие тенденции наблюдаются при сравнении мальчиков и девочек подросткового и юношеского возрастов. Так, в подростковом возрасте мальчики отличаются более выраженной тенденцией к реакциям физической агрессии, а девочки – к косвенной агрессии (по остальным типам нарушений различия не достоверны). В юношеском возрасте девочки превосходят мальчиков по показателям вербальной, косвенной агрессии и негативизма. Склонность к физической агрессии различается несущественно.

Установлено, что у мальчиков на протяжении всех возрастных этапов устойчиво доминировали физическая агрессия и негативизм, а у девочек – негативизм и вербальная агрессия. В возрастной динамике следует отметить общее нарастание агрессивных и негативистских тенденций как у мальчиков, так и у девочек.

Сторонники различных психологических школ объясняют это по-разному. Психоаналитическое направление, опирающееся на постулат о врожденности тенденций к агрессивному поведению и проявлению гнева, доказывает, что у мальчиков эти тенденции проявляются в большей степени, чем у девочек. В рамках бихевиористского направления также отмечается большая агрессивность мальчиков по сравнению с девочками, но это объясняется разными социально одобряемыми моделями поведения как для первых, так и для вторых.

На основе анализа ряда экспериментальных исследований было установлено, что в первые годы жизни нет различий в частоте и продолжительности отрицательных эмоциональных реакций у мальчиков и девочек, но с возрастом их частота и интенсивность у мальчиков возрастают, а у девочек убывают. Комментируется это тем, что девочки, имея те же агрессивные тенденции, что и мальчики, боятся их проявить из-за страха наказания, в то время как к агрессии мальчиков окружающие относятся более благосклонно. С возрастом эти модели закрепляются: число проявлений агрессии в поведении девочек постепенно сокращается и они становятся менее агрессивными, даже если в раннем детстве они были очень драчливы.

Согласно традиционным представлениям об особенностях формирования мужской и женской агрессивности в онтогенезе, и мальчики, и девочки в той или иной степени научаются регулировать собственные агрессивные побуждения, однако мальчики все же имеют больше возможностей для свободного проявления агрессивности. Кроме того, если в процессе развития ребенок не научается контролировать свои агрессивные импульсы, то в дальнейшем это может вылиться в агрессию с преимущественной ориентацией на сверстников в подростковом возрасте и склонностью к разгульному поведению – в юношеском. Так, например, установлено, что спонтанное выражение гнева и совершение насилия в отношении окружающих в 8 лет приводит к использованию физической силы против других лиц, скитанию по улицам, влечению в компании, поиску удовольствий в курении, принятии алкоголя и общении с

противоположным полом – в 14 лет; в 20 лет – к деструктивным поступкам, конфликтам с родителями, потребности во встречах с друзьями, выпивке, курении и половых связях.

Таким образом, в процессе возрастного развития в результате взаимодействия с окружающим миром происходит трансформация, социализация агрессии.

Глава 5
Социализация агрессивности

Социализацией агрессии можно назвать процесс научения контролю собственных агрессивных устремлений или выражению их в формах, приемлемых в определенном сообществе, цивилизации.

Совершенно ясно, что «природный» агрессивный потенциал никуда не исчезает по мере взросления. Просто в результате социализации многие учатся регулировать свои агрессивные импульсы, адаптируясь к требованиям общества. Другие остаются весьма агрессивными, но учатся проявлять агрессию более тонко: через словесные оскорбления, скрытое принуждение, завуалированные требования, вандализм и другие тактические приемы. Третьи ничему не научаются и проявляют свои агрессивные импульсы в физическом насилии.

В связи с этим, вероятно, следует более подробно остановиться на основных механизмах научения той или иной форме поведения.

Имитация – отражение мимических и пантомимических движений (высовывание языка, открывание или закрывание рта, сжимание кулаков, стучание, бросание предметов и т. д.), воспроизведение предречевых и речевых вокализаций (интонации, темпа, громкости, ритма речи и т. д.). Чаще всего осуществляется на основе механизма заражения. Появляется уже в возрасте до 5 месяцев, когда ребенок может вообразить себя на месте модели.

Копирование – воспроизведение специфических движений взрослого или движений, входящих в состав действий с определенными предметами. Для эффективного копирования необходимо соблюдение определенных условий:

– неоднократная демонстрация модели (образца);

– обозначение модели (образца) речевой меткой;

– предоставление ребенку возможности манипулировать (поэкспериментировать) с образцом;

– эмоционально насыщенное одобрение со стороны взрослого за воспроизведение (оперантное подкрепление).

Появляется во второй половине младенческого возраста.

Подражание – активное воспроизведение ребенком способов действия, когда взрослый выступает как объект наблюдения, пример как в предметной, так и в межличностной сфере (отношения, оценки, эмоциональные состояния и пр.). В целом это следование какому-либо примеру, образцу, однако в большей мере осознанное, так как требует выделения не только образца, но и его отдельных сторон, черт, манеры поведения. Кроме того, имеют место действия, направленные на сравнение себя с моделью и с Идеалом-Я.

Как у животных, так и у человека подражание, являясь особой формой научения в условиях общения, когда одно существо подражает другому, разделяется на две категории:

инстинктивное подражание – возникает как взаимная стимуляция (например, паника, агрессивное поведение в группе, погромы футбольных фанатов на стадионах и пр.);

имитационное подражание – как способ расширения и обогащения форм поведения (адаптации) путем заимствования чужого опыта.

Появляется у ребенка в раннем возрасте.

Идентификация – уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. В наиболее общем представлении это психологический процесс (полностью бессознательный), посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества, атрибуты другого человека и преобразует себя (целиком или частично) по его образцу.

Идентификация охватывает три пересекающиеся области психической реальности:

процессы *объединения* субъектом себя с другим индивидом или группой на основании устойчивой эмоциональной связи, когда человек начинает себя вести так, как если бы он сам был тем другим, с которым данная связь существует, а также некритического и целостного *включения* в свой внутренний мир и *принятия* как собственных норм, ценностей и образцов поведения другого человека;

восприятие субъектом другого человека как продолжения самого себя и *проекция*, т. е. наделение его своими чертами, чувствами и желаниями;

постановка субъектом себя на место другого, что выступает в *погружение* и *перенесение* индивидом себя в пространство и время другого человека, которые позволяют осваивать и усваивать «чужие» личностные смыслы и опыт.

Появляется в раннем дошкольном возрасте, однако используется достаточно часто и в более поздние возрастные периоды.

Существенно то, что все перечисленные механизмы научения не утрачивают своей «активности» на протяжении всей жизни человека.

Включаясь в дискуссию о роли агрессивности в социализации, можно разделить точку зрения А. Фрейд, которая опровергает мнение, что агрессивные тенденции лишь отрицательно влияют на социализацию ребенка. Если агрессивные стремления вступают в нормальные взаимоотношения с либидо, то они, скорее, стимулируют процессы социализации. Агрессия для человека, особенно для ребенка, – это лишь своеобразная форма активности.

Только тогда, когда не происходит смешение, отсутствует взаимосвязь и взаимопроникновение либидо и агрессии либо происходит их расслоение – агрессивность и асоциальные тенденции становятся угрозой социальному развитию. Парадоксальным является то, что не агрессивный инстинкт становится причиной этого, а нарушения развития либидо. Когда либидные отношения нарушаются или отстают в развитии в результате таких событий, как разочарование в объекте, разлучение с объектом, потеря объекта, они оказываются слишком слабыми, чтобы сдерживать агрессивные импульсы.

Возникновение агрессии во многом обусловлено ролью родителей и семьи в целом в научении агрессивным паттернам поведения. Существуют неопровержимые доказательства того, что если ребенок ведет себя агрессивно и получает при этом положительное подкрепление, то вероятность его агрессии в будущем в аналогичных ситуациях многократно возрастает. Постоянное положительное подкрепление определенных агрессивных актов, в конце концов, сформирует привычку агрессивно реагировать на различные раздражители.

Представляет интерес зависимость между реакцией родителей на раннее проявление агрессивности со стороны детей и агрессивностью, проявляемой ими в более зрелом возрасте. Родители часто по-разному реагируют на агрессивное поведение детей в зависимости от того, направлено ли оно на них или на сверстников. Как правило, строже наказывается ребенок за агрессивность по отношению к взрослому, чем по отношению к другому ребенку, особенно если последний действительно заслужил это.

Таблица 4 хорошо иллюстрирует зависимость санкций родителей и субъективные переживания детей по поводу агрессивности в более зрелом возрасте.

Таблица 4

Поведение родителей	Реакции ребенка в более зрелом возрасте
Агрессивность по отношению к родителям или другим взрослым разрешается	Не испытывает какой-либо вины (или испытывает в незначительной степени) за агрессивное поведение по отношению к старшим
Агрессивность по отношению к старшим не разрешается	Испытывает чувство вины при проявлении агрессивности по отношению к старшим
Агрессивность по отношению к «заслуживающим этого» сверстникам разрешается	Не испытывает чувства вины (или испытывает в незначительной степени) при проявлении агрессивности по отношению к сверстникам
Агрессивность по отношению к сверстникам не разрешается	Испытывает чувство вины при проявлении агрессивности по отношению к сверстникам
Агрессивность по отношению к младшим разрешается	Не испытывает чувства вины (или испытывает в незначительной степени) при проявлении агрессивности по отношению к младшим
Агрессивность по отношению к младшим не разрешается	Испытывает чувство вины при проявлении агрессивности по отношению к младшим

Таким образом, предполагается, что в подростковом, юношеском или более позднем возрасте выросший ребенок будет чувствовать себя спокойнее, проявляя агрессивность лишь по отношению к сверстнику или равному по статусу человеку, а не по отношению к какому-либо авторитетному лицу (педагогу, руководителю, начальнику). Более того, у него, вероятнее всего, будет формироваться и укрепляться чувство вины всякий раз, когда он проявит агрессивные чувства или действия против старшего либо сверстников.

Исследованиями Р. Сирса, Е. Маккоби и К. Левина доказано, что в социализации агрессии присутствуют два важных момента: 1) снисходительность (степень готовности родителей прощать поступки ребенка) и 2) строгость наказания родителями агрессивного поведения ребенка. При этом снисходительность рассматривалась как поведение родителя до совершения поступка (ожидания родителя, предостерегательная тактика в отношении появления агрессии и др.), а строгость наказания – после совершения поступка (сила наказания за проявленную агрессию).

Гипотеза была такова: поскольку снисходительность сама по себе не способствует возникновению тревоги и чувства вины, можно ожидать, что агрессивность ребенка окажется пропорциональной снисходительности матери. Иными словами, чем больше снисходительность родителя, тем больше агрессивность ребенка. Если считать, что наказания подавляют нежелательное поведение, то чем строже будет наказываться агрессия, тем меньше она будет проявляться. Однако на практике такие предположения оказались сильно упрощенными. Так, в исследованиях, основанных на опросе матерей, использовавших разные методы воспитания и затем оценивших уровень детской агрессивности, были получены результаты, представленные

в табл. 5.

Таблица 5 **Результаты исследования детской агрессивности при различных стилях воспитания**

Гр.	Стиль воспитания	Число агрессивных детей (%)	
		мальчики	девочки
A	Низкий уровень снисходительности, низкий уровень склонности к наказаниям	3,7	13,3
B	Низкий уровень снисходительности, высокий уровень склонности к наказаниям	20,4	19,1
C	Высокий уровень снисходительности, низкий уровень склонности к наказаниям	25,3	20,6
D	Высокий уровень снисходительности, высокий уровень склонности к наказаниям	41,7	38,1

Анализ табличных данных показывает, что наиболее снисходительные (группа С) и наиболее требовательные (группа В) родители имели детей, уровень агрессивности которых различался мало. Родителями наименее агрессивных детей оказались те (группа А), кто не был ни снисходительным, ни склонным к применению наказаний. Их позиция заключалась в осуждении агрессии и доведении этого до сведения ребенка, но без строгих наказаний в случае проступка.

Родители наиболее агрессивных детей (группа D) вели себя так, как будто любое поведение детей приемлемо, не показывая своего отрицательного отношения к агрессивным поступкам. Наряду с этим, когда ребенок совершал поступок, он строго наказывался. Напрашивается вывод, что суровое наказание в неопределенной ситуации вызывает у ребенка враждебность и дальнейшую агрессивность. Он не понимает, за что его наказали. Кроме того, склонный к наказанию родитель, хотя и не намеренно, подает ребенку пример агрессивного поведения. Ребенок постепенно привыкает к тому, что агрессия – это нормальный путь преодоления фрустрации. Строгость родителя, если она последовательна и достаточно чувствительна для ребенка, может привести к подавлению агрессивных импульсов в присутствии родителя, но вне дома ребенок будет вести себя более агрессивно, чем дети, которые воспитывались иначе.

Представляет интерес установленная зависимость между родительским насилием и агрессией у детей: мальчики, родители которых применяли суровые методы воспитания, были высокоагрессивны во взаимодействии со сверстниками и взрослыми вне дома, хотя проявляли мало прямой агрессии по отношению к родителям. Различно и отношение родителей к поведению детей в зависимости от пола ребенка. Если отцы больше утешают и ободряют дочерей, чем сыновей, то матери более снисходительны и терпимы к сыновьям (разрешают им чаще проявлять агрессию в отношении родителей и других детей), чем к дочерям.

Отцы предпочитают физические наказания, а матери – психологические воздействия и на сыновей, и на дочерей. В целом же данные ряда исследований свидетельствуют о том, что мальчиков родители чаще подвергают физическим наказаниям, чем девочек, а более частые и сильные наказания вызывают у мальчиков и большее сопротивление.

Кроме того, теория социального научения утверждает, что в процессе онтогенеза ребенок осваивает и более эффективные агрессивные действия: чем чаще он их использует, тем совершенней становятся эти действия. Вместе с тем существенное значение имеет успешность агрессивных действий: достижение успеха при проявлении агрессии может заметно повысить силу ее мотивации, а постоянно повторяющийся неуспех – силу тенденции торможения.

Таким образом, согласно теории социального научения, формирование агрессивного поведения может происходить несколькими путями.

1. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно либо показывают пример (модель) соответствующим поведением по отношению к другим и к окружающей среде. Определено, что дети, наблюдающие агрессивность взрослых, особенно если это значимый и авторитетный для них человек, которому удается добиться успеха благодаря агрессивности, обычно воспринимают эту форму поведения.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности:

а) родители, очень резко подавляющие агрессивность у своих детей, воспитывают в ребенке чрезмерную агрессивность, которая будет проявляться в более зрелые годы;

б) родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитывают в них чрезмерную агрессивность;

в) родителям, разумно подавляющим агрессивность у своих детей, как правило, удается воспитать умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение.

Следовательно, можно заключить: наблюдение и подкрепление агрессии со временем развивает у человека высокую степень агрессивности как личностной черты. Точно так же наблюдение и подкрепление неагрессивного поведения развивает низкую степень враждебности.

Глава 6
Ситуативные социально-психологические предпосылки агрессивности

На возникновение агрессии часто оказывают влияние не только факторы, опосредованные особенностями процесса развития в онтогенезе и социализации, но и ситуативные. К их числу можно отнести следующие.

Оценка другими людьми. Было установлено, что присутствие других лиц уже само по себе может либо усиливать, либо тормозить агрессию. Однако здесь важную роль играет оценка степени агрессивности наблюдателя. Так, например, экспериментально доказано, что если за поведением детей наблюдал человек, воспринимавшийся ими как лицо, склонное к агрессии (скажем, тренер по восточным единоборствам), то дети проявляли больше актов агрессивного характера. Если в этой же ситуации наблюдателем оказывалось лицо, воспринимаемое детьми как противник агрессии (скажем, учитель), то их поведение отличалось большей сдержанностью. Причем следует отметить такую закономерность: как только агрессивный наблюдатель уходил, агрессия в поведении детей значительно снижалась или достигала исходного уровня.

Намеренность агрессии. Существует точка зрения, что для начала агрессии нередко бывает достаточно одного только знания, что другой человек имеет враждебные намерения, хотя непосредственного акта нападения не было. Часто в таких случаях основным запускным

стимулом выступает гнев, возникающий как эмоциональная реакция на планируемое насилие. Однако в тех случаях, когда противник заранее просит извинить его за агрессивное поведение, очень часто гнев не возникает вообще и ответной агрессии не происходит.

Кроме того, если человек, к примеру, осознает, что конфликт или другой инцидент оказался непреднамеренным, и понимает, что произошла ошибка, то гнев, желание мести и стремление к ответной агрессии у него могут быстро пройти.

Восприятие агрессии. Широкое распространение видео– и телепрограмм с сюжетами насилия и увлечение ими детей вызывают острую критику педагогов и социальных работников, которые считают, что сцены насилия на экране и фильмы ужасов делают ребенка более агрессивным и жестоким. Однако, как считают некоторые детские психоаналитики, эти утверждения бездоказательны и восходят к древнему педагогическому мифу о tabula rasa. В видеофильмах ребенок бессознательно реализует определенные свои потребности и отреагирует аффекты, чему во многом способствуют образы героев фильмов. Поэтому чрезмерное увлечение видео– и телевидением возникает только у тех детей, которые испытывают затруднения в адаптации к действительности и не могут решить их в реальной жизни.

В рамках теории социального научения существует противоположное мнение, свидетельствующее о том, что переживания, вызываемые даже пассивным наблюдением агрессии и насилия, происходящих как на экране, так и в реальной жизни, ведут не к катарсическому эффекту, как предполагает теория влечений, а, наоборот, к возбуждению агрессии. Это мнение основано на том, что наблюдатель, особенно если он ребенок, проявляет тенденцию совершать те же самые действия, как и лицо, за которым он наблюдает. В частности, указывается, что просто ожидание или сам просмотр сцен насилия по телевидению и в фильмах может увеличивать степень агрессивности. Было установлено, что зрители с высоким уровнем агрессивности в большей степени интересуются видеонасилием, в то время как малоагрессивные поверхностно просматривают такие фильмы и не концентрируются на сценах подстрекательства и ответного насилия.

Кроме того, дети из семей, использующих различные способы социального подкрепления, по-разному воспринимают телепередачи агрессивного содержания. Дети, чаще подвергающиеся наказаниям в семье, во-первых, вообще больше смотрят телевизионные передачи, во-вторых, в качестве любимых передач они отмечают большее количество программ, в которых присутствует насилие, и, в-третьих, в качестве любимых героев выбирают телеперсонажей, проявляющих враждебность и агрессию.

Однако точки зрения и психоаналитиков, и бихевиористов мало отличаются друг от друга.

В целом же, если проанализировать эффект влияния теле– и видеосюжетов на поведение детей, можно сделать интересные выводы. Многие, особенно американские «агрессивные» мультики, боевики и вестерны, по своему сюжету и композиции очень похожи на столь любимые в детстве сказки. Они отвечают всем трем «сказочным» условиям: во-первых, в них всегда добро борется со злом, во-вторых, добро всегда побеждает зло, и, наконец, в-третьих, это «happy end» – торжество добра, счастья и справедливости. Взять хотя бы столь любимые детьми мультфильмы как «Ну, погоди!» и «Том и Джерри». Да и справедливости ради можно отметить, что среди самых любимых детских сказок есть немало с очень агрессивным содержанием: «Колобок», «Красная шапочка», «Мальчик с пальчик», «Кот в сапогах», «Буратино», «Соловей-разбойник», «Конек-горбунок» и много других.

Желание возмездия. Часто агрессия, особенно в детском возрасте, может возникать как ответная реакция на неприемлемое поведение окружающих, т. е. как акт возмездия за что-либо. Так, например, ребенок, часто подвергавшийся наказаниям, усваивает, что человек сам должен

наказывать, если другие совершают неблаговидные поступки. Ответное причинение страданий своему обидчику (явное, косвенное, в фантазиях), наблюдение его страданий ослабляют у ребенка реакцию гнева и удовлетворяют его потребность в агрессии.

Существуют также некоторые данные, свидетельствующие о наличии прямой зависимости между возможностью осуществить возмездие и агрессией. Было определено, что при отсутствии возможности возмездия уровень агрессивной мотивации в результате фрустрации повышается, а уровень мотивации торможения агрессии снижается.

Более того, полученные экспериментальные данные позволяют сделать предположение, что агрессивное кино негативно действует только на человека, подвергшегося агрессии и думающего о возмездии, поскольку некоторые его сюжеты могут не только привести к возникновению замещающего переживания, но возбуждать и умножать надежды на отмщение обидчику, а следовательно, приводить к усилению агрессивной мотивации.

Глава 7
Психологическая характеристика детей с агрессивным поведением

Аффективно-динамическая теория И.А. Фурманова позволяет утверждать, что нарушения поведения у детей имеют интрапсихическую природу. В рамках этой теории агрессия рассматривается как один из базовых компонентов человеческой активности, а точнее как основной способ адаптации. Агрессивность есть предрасположенность или предпочтение человеком агрессивной модели поведения.

Научными исследованиями в этой области было установлено, что расстройства поведения в первую очередь опосредуются множественными нарушениями в различных сферах регуляции поведения.

Мотивационная сфера

Дифференциация мотивации, разработанная А. Маслоу, разделяет мотивы «дефицита» и мотивы «роста». Мотивы «дефицита» возникают, когда человек испытывает неудовлетворенность, недостаток в определенных условиях существования и функционирования. Удовлетворение такого мотива влечет за собой снижение напряжения, достижение эмоционального равновесия. Неудовлетворение влечет еще большее напряжение, нарастание чувства дискомфорта. Реализация мотива дефицита в некоторой степени зависит от среды и осуществляется достаточно однообразно, чаще всего стереотипными путями. Наиболее характерными мотивами дефицита являются мотивы, связанные с жизнеобеспечением, комфортом и безопасностью, а также условиями социального существования и взаимодействия с окружающими.

Возникновение мотивов роста, как правило, не связано с ощущением недостатка. Удовлетворение таких мотивов длительно, и само чувство удовлетворения непосредственно включено в структуру активности. Появляющееся в ходе реализации мотива напряжение воспринимается как естественное. Неудовлетворение мотива роста не обязательно сопровождается неприятными переживаниями. Реализация этого мотива в значительной степени определяется индивидуально-психологическими характеристиками человека и совершается достаточно разнообразными средствами. Наиболее типичные мотивы «роста» связаны с творческими процессами, с потребностями самореализации и самоактуализации.

Общая направленность мотивации детей с нарушениями поведения вне зависимости от пола и возраста имеет четко выраженные регрессивные тенденции, т. е. характеризуются

доминированием поддерживающих (дефицитарных) мотивов над развивающими. Это свидетельствует о неудовлетворенности потребностей в безопасности (стремлении к защите от неустроенности, страха и гнева) и в социальных связях (стремлении к социальной присоединенности, идентификации, насыщении желаний любви и нежности).

С точки зрения А. Маслоу такая направленность мотивации носит ярко выраженный депривационный характер. Иными словами, такой тип мотивации характерен для детей, нуждающихся в стабильности, предсказуемости событий, защите от различных угрожающих их жизнедеятельности ситуаций. Таким образом, они постоянно пребывают в состоянии тревожности, недоверчивости, беспомощности и зависимости от взрослых. Другой их особенностью является дефицит отношений привязанности с другими и любви, что сопровождается ощущением одиночества, отсутствия дружеских связей, отверженности.

Вместе с тем хотя дефицитарная мотивация – это стремление удовлетворить (а вернее, устранить) существующий дефицит потребностей или требования окружающих, она все же нацелена на изменение существующих условий, которые воспринимаются как неприятные, фрустрирующие или вызывающие напряжение. Высокие коэффициенты мотивационной напряженности (соотношение между идеальным и реальным состоянием побуждений) подтверждают это. Более того, агрессия в этом случае используется как способ удовлетворения потребностей и последующего снятия напряжения.

По мнению А. Маслоу, в результате неудовлетворения мотивов роста, которые сами по себе не являются доминирующими, могут возникать такие состояния, как апатия, отчуждение, депрессия, цинизм и другие виды психических расстройств. Кроме того для людей с неудовлетворенными мотивами роста характерны гневливость, скептицизм, ненависть, безответственность, утрата смысла жизни.

Эмоциональная сфера

Традиционно в психологии эмоции рассматриваются как реакции человека на ту или иную ситуацию. Одной из важнейших функций эмоций является адаптивная: эмоции возникают лишь тогда, когда по той или иной причине затрудняется реализация потребности и адекватное приспособление к изменившимся условиям существования и жизнедеятельности. В психологической науке нет единого мнения об эффективности взаимовлияния эмоций и поведения человека. С одной стороны, считается, что эмоции полезны и благодаря своим адаптивным свойствам осуществляют энергетическую мобилизацию человека в ответ на вариативность обстановки или ситуации. С другой стороны, напротив, эмоции рассматриваются как феномены, приводящие к дезорганизации, нарушению деятельности. Наиболее продуктивным взглядом на эту проблему является точка зрения, которая связывает возникновение эмоций с процессом удовлетворения потребностей. В тех случаях, когда ребенок удовлетворяет свои потребности полностью, возникает чувство удовольствия, а когда не удовлетворяет или удовлетворяет частично – появляется чувство неудовольствия. В связи с этим *эмоции* принято разделять на *стенические* и *астенические* . Стенические связаны с чувствами, переживание которых характеризуется повышением жизнедеятельности, сопровождающимся состоянием возбуждения, радостного волнения, подъема, бодрости. Астенические – это окрашенные негативными тонами чувства подавленности, уныния, печали, пассивного страха.

Вместе с тем стенические и астенические переживания могут возникать и в ситуациях, когда удовлетворение потребности полностью блокировано или крайне затруднено из-за возникшего непреодолимого препятствия, и ребенок находится в состоянии длительного

мотивационного напряжения. Такая ситуация создает условия для возникновения новых как по содержанию, так и по силе эмоциональных реакций, которые, в свою очередь, могут угнетать или, наоборот, активизировать ребенка.

Таким образом, следует отметить, что в различных ситуациях удовлетворения потребностей у ребенка могут возникать и доминировать как стенические, так и астенические реакции. Здесь, вероятно, многое зависит от особенностей ситуации, опыта эмоциональной жизни ребенка, фрустрационной толерантности и пр.

Подавляющее большинство детей с нарушениями поведения отличают серьезные отклонения в эмоциональной сфере в виде расстройств невротического, психотического, депрессивного характера. Установленные между ними корреляционные связи свидетельствуют об устойчивых симптомокомплексах эмоциональных нарушений, в рамках которых наблюдается парадоксальное сочетание стенических (аффективности, раздражительности, несдержанности) и астенических (тревожных, фобических, ипохондрических) реакций. Такая смешанная картина является не только причиной эмоциональной нестабильности или низкой фрустрационной толерантности, но и признаком неврастенического состояния, сильно выраженной психической неуравновешенности.

В зависимости от отклонений и особенностей эмоциональной сферы можно выделить целый ряд категорий детей.

Дети с невротическими тенденциями. Общей характеристикой таких детей является высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью, повышенная чувствительность к раздражителям, которая вызывает неадекватные аффективные вспышки, проявляющиеся в реакциях возбуждения, раздражения и гнева, направленных против кого-либо из ближайшего окружения.

Отличительной особенностью детей этой группы является общая астеническая направленность эмоциональной сферы. Вместе с тем здесь следует обозначить две категории подростков:

а) *дети с эмоциональной нестабильностью* отличаются эмоциональными переживаниями астенического типа, проявляющимися в почти хроническом чувстве тревоги, беспокойства, наклонности к сомнениям, крайней нерешительности.

Неумение владеть собственными эмоциями, низкая фрустрационная толерантность, неуверенность в собственных силах приводят к появлению тревоги и страха, что в нужный момент не хватит внутренних ресурсов, чтобы справиться с существующими трудностями. В связи с этим выбор цели деятельности, принятие какого-либо решения или выбор эффективного способа достижения цели для этих детей почти всегда является трудной задачей. Поэтому они чаще предпочитают отказаться от деятельности, чем осуществить какие-либо действия.

Однако если они принимают решение действовать, то ведут себя очень рассудительно, обдумывая каждое свое действие и сознательно контролируя выполнение намеченного плана. Вместе с тем всякие отсрочки и отклонения от сконструированных ими правил и стратегии собственного поведения плохо переносятся, вызывая новое, более сильное беспокойство, сопровождающееся раздражением, страхом и гневом. Поэтому неудержимое стремление удовлетворить потребность, воплотить принятое решение в жизнь, возможно, любым способом – вот основной мотив избавления от давления тревожной обстановки;

б) *дети с низкой фрустрационной устойчивостью* отличаются активными, деятельными эмоциональными переживаниями, но неустойчивыми, неуправляемыми реакциями в трудных ситуациях, т. е. имеют смешанный астенический эмоциональный профиль.

С точки зрения регуляции поведения, это дети, способные эффективно контролировать свою эмоциональную сферу, и даже при встрече с трудностями могут проявлять выдержку и

самообладание. В отличие от вышеописанной категории эти подростки способны выбирать и ставить адекватные цели и продумывать до мелочей способы их достижения, а также доводить начатое действие до конца, несмотря на помехи. Подростки описываемой категории более адаптивны, проявляют большую гибкость поведения при изменении ситуации.

Однако их можно отнести к разряду людей, «которые сначала делают, а потом думают» из-за их повышенной импульсивности, легкомысленности и беззаботности. Импульсивность характеризуется быстротой, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий без предварительного обдумывания и сознательного решения выполнить их. Поэтому импульсивность является признаком слабой воли и плохого самоконтроля. Неспособность контролировать эмоции и импульсивность внешне выражаются в неспособности выразить чувства в социально-допустимой форме. По имеющимся данным, импульсивность как свойство темперамента зависит от неуравновешенности нервной системы по силе и от силы возбуждения. В связи с этим астенические эмоции и тревожность могут возникать в ситуациях длительного ожидания или невозможности удовлетворения актуальных потребностей в определенные сроки. Именно поэтому пребывание в ситуации фрустрации (или депривации) сопряжено у этой категории детей с нарастанием психического напряжения, появлением негативных эмоций, перевозбуждением, апатией, истощением нервной системы.

Дети с психотическими тенденциями. Отличительной особенностью этих детей являются психическая неадекватность личности. Общим для них является повышенная напряженность и возбудимость, чрезмерная забота о собственном престиже, болезненная реакция на критику и замечание, эгоистичность, самодовольство и чрезмерное самомнение. Они характеризуются аутичностью, обособленностью, отгороженностью от событий окружающего мира. Все их поступки, чувства, переживания в большей степени подчинены внутренним, эндогенным законам, чем влияниям со стороны окружающих. Вследствие этого их мысли, чувства и поступки часто возникают немотивированно и кажутся поэтому странными и парадоксальными.

Деятельность этих подростков по регуляции собственного поведения очень сложна. Ситуативно возникающие эмоции из-за низкого контроля над ними смешиваются с фоновыми переживаниями или другими ситуативными эмоциями. Поэтому любое событие, связанное с психическим напряжением, может породить у них одновременно несколько противоречивых чувств и эмоций, которые они не считают нужными сдерживать и скрывать от окружающих.

Поэтому психотическая личность находится в постоянном внутреннем конфликте с собой, постоянно напряжена и возбуждена вне зависимости от степени напряженности реальной ситуации. Это хроническое напряжение может без внешнего повода прорываться в неожиданных аффективных реакциях озлобления, ярости, страха.

Еще одной существенной особенностью подростков с психотическими тенденциями является их интровертированность, свидетельствующая о затруднениях в межличностных контактах, замкнутости, необщительности, и по некоторым данным имеет положительную связь со скрытностью, отрицательным отношением к людям, подозрительностью, враждебностью.

В рамках этой категории можно выделить четыре группы детей:

а) *дети со стеническим эмоциональным профилем* , характеризующимся стеническими фоновыми и фрустрационными реакциями, что проявляется в способности эффективно регулировать собственную эмоциональную (проявлять выдержку, помехоустойчивость и самообладание при встрече с трудностями) и волевую (выбирать адекватные цели и наиболее продуктивные способы их достижения) сферы;

б) *дети с астеническим эмоциональным профилем* , характеризующимся преобладанием

астеничности как в показателях эмоциональных переживаний, так и фрустрационных реакциях. Особенности эмоционально-волевой регуляции этих детей состоят в неумении владеть собственными эмоциями, фрустрационной неустойчивости, плохом самообладании, стремлениях к гомеостатическому комфорту, эмоциональным переживаниям гедонистического типа;

в) *дети со смешанным астеническим эмоциональным профилем* , характеризующимся преобладанием стенической эмоциональности и одновременно астеническим фрустрационным поведением. Эти дети эмоционально стеничны, однако им трудно управлять собственным эмоциональным состоянием в трудных ситуациях;

г) *дети со смешанным стеническим эмоциональным профилем* , характеризующимся астеничностью эмоциональных предпочтений и стенически нефрустрационным поведением. Особенности эмоционально-волевой сферы этих детей состоят в разноплановости регулятивных механизмов. С одной стороны, это неумение владеть собственными эмоциями, плохое самообладание, неуверенность в своих силах в обычной ситуации, с другой – в ситуации фрустрации они начинают более эффективно регулировать свою эмоциональную сферу, проявлять выдержку и самообладание, выбирать конкретные цели и продуктивные способы их достижения, однако действуют импульсивно и непродуманно, но при этом очень ригидно, не обращая внимания на динамику ситуации.

Дети с депрессивными тенденциями. Отличительной особенностью таких детей является тоскливое настроение, угнетенное состояние, подавленность, сниженная психическая и двигательная активность, склонность к соматическим нарушениям. Для них свойственна более слабая адаптация к ситуационным событиям, всевозможным психотравмирующим переживаниям. Любая сколько-нибудь напряженная деятельность для них трудна, неприятна, протекает с чувством чрезмерного психического дискомфорта, быстро утомляет, вызывает ощущение полного бессилия и истощения. Дети с депрессивными нарушениями отличаются непослушанием, леностью, неуспеваемостью, драчливостью, часто убегают из дома.

Нарушения депрессивного характера могут сопровождаться идеями самообвинения, самоунижения, суицидальными мыслями и действиями, аутоагрессией.

Все обозначенные группы агрессивных подростков имеют ярко выраженные нарушения в нравственной сфере. В частности, подростки с психотическими тенденциями склонны к непостоянству, уклонению от выполнения своих обязанностей, игнорированию социальных правил, требований и норм. Пренебрежительно относятся к моральным ценностям. Такие характеристики присущи асоциальным психопатам, правонарушителям и людям с низкими моральными качествами. У подростков с невротическими и депрессивными тенденциями существует внутриличностный конфликт внутри «Сверх-Я» самостоятельно сформированными и конвенциональными моральными критериями поведения (совестливостью и чувством вины).

В рамках первой категории можно также описать две группы детей со ***смешанными нарушениями*** в эмоциональной сфере.

Дети с психотическими и невротическими тенденциями. Ведущей особенностью этих детей является «мимозоподобность», болезненная ранимость и впечатлительность. Робкие, стеснительные и боязливые, они постоянно испытывают страхи и беспокойство, не верят в свои силы, не умеют налаживать контакты с окружающими, отстаивать свои интересы и добиваться поставленных целей. Спасаясь от ранящей действительности, они полностью уходят в мир вымыслов и фантазий, тем самым стремясь компенсировать себя за неудачи в реальной жизни.

Дети с психотическими и депрессивными тенденциями. Наряду с постоянной внутриличностной конфликтностью, напряженностью и возбужденностью у этих подростков наблюдается общая психомоторная заторможенность, сопровождающаяся снижением

настроения, медлительностью, отсутствием настойчивости и решительности. В ситуации фрустрации они не способны к длительному волевому усилию, и при невозможности преодолеть трудности часто впадают в отчаяние. При субъективно непереносимых обстоятельствах могут предпринимать попытки уйти из жизни.

Дети с невротическими и депрессивными тенденциями. Основными характеристиками таких детей являются тревожная мнительность, нерешительность, боязливость, склонность к бесконечным сомнениям и самоанализу, а также чувствительность, робость, застенчивость, неудовлетворенность собой и своими возможностями. Их отличают чувство тревоги, наклонность к страхам, пессимизм, неспособность к вытеснению травмирующих переживаний.

Эти дети не способны к длительному волевому усилению, поэтому даже краткосрочная депривация плохо переносится и является поводом для новых тревог и волнений. Она еще больше усиливает неуверенность в себе, различного рода страхи и опасения. Из-за этого они постоянно мрачны, угрюмы, погружены в собственные переживания и очень редко испытывают чувство радости. Низкая фрустрационная толерантность приводит к тому, что в критической ситуации у них может возникать реакция гнева, раздражения.

Дети этой категории крайне робки, застенчивы и неловки в общении с окружающими. В подростковом и юношеском возрасте эти дети часто прибегают к алкоголю и наркотикам как средству, помогающему преодолеть собственные трудности. В состоянии опьянения эти подростки становятся смелыми, решительными, уверенными в себе, легко вступают в контакт с окружающими. Но в то же время в таком состоянии проявляется их враждебность к окружающим, в которых они видят причину жизненных неудач. Становятся дерзкими, циничными и жестокими. В большинстве случаев после такого поведения они испытывают сильное чувство вины.

Дети с психотическими тенденциями и низким уровнем невротизма. Общими отличительными особенностями этих детей является крайний субъективизм и эгоизм, которые делают их недоступными чувствам симпатии и сочувствия. Конфликтность с окружающими – одна из главных черт их характера. Они агрессивны, злопамятны и бесцеремонны. Видя причину своих неудач в определенных людях, они считают своим долгом мстить, не прощают обид.

Выраженную психическую неуравновешенность:

– с преобладанием невротических тенденций преимущественно имеют дети с вербальной и косвенной агрессией;

– с преобладанием психотических тенденций преимущественно имеют мальчики с косвенной и вербальной агрессией, а также девочки с физической агрессией;

– с преобладанием депрессивных тенденций преимущественно имеют дети с физической, вербальной агрессией и негативизмом.

Также существуют категории детей, не имеющих эмоциональных расстройств, у которых агрессивность является одной из индивидуально-психологических особенностей их личности.

Дети экстравертированного типа. Особенностью этих детей является активность, честолюбие, стремление к общественному признанию, лидерству. Их отличает почти неиссякаемая энергия, стеничность, предприимчивость, активное достижение целей. Привлекает активная, предпочтительно физическая деятельность. Эти дети общительны, имеют много друзей, в дружбе заботливы и отзывчивы, легко адаптируются в любом коллективе, охотно берут на себя роль лидера, умеют сплотить людей, увлечь за собой. Обычно их слушаются и подчиняются их требованиям. Этот тип детей отличает высокая адаптивность и гибкость поведения.

Для них характерно стремление к праздности и развлечениям, тяга к острым,

возбуждающим впечатлениям. Они часто рискуют, действуют импульсивно и необдуманно, легкомысленно и беззаботно из-за низкого самоконтроля влечений. Поскольку контроль над желаниями и поступками ослаблен, они часто бывают агрессивны и вспыльчивы.

Дети с гипертимными тенденциями. Главной чертой этих детей является постоянно повышенный фон настроения (отрицательная корреляционная связь с депрессивностью). Их отличает активность, энергичность, предприимчивость, целеустремленность, инициативность, общительность.

Вместе с тем дети с гипертимными особенностями личности авантюристичны и склонны к риску, плохо переносят любую гиперопеку, не терпят и бурно реагируют на нотации, нравоучения и призывы к дисциплине. Им чужды скромность и угрызение совести, к правилам и законам относятся легкомысленно, легко могут переступить грань между дозволенным и запрещенным. Высокое самомнение приводит к тому, что любая критика, особенно со стороны старших, чаще всего вызывает раздражение и обиду. В коллективе сверстников такие подростки стремятся занять лидирующее положение, однако из-за своего легкомыслия, неустойчивости интересов и высокомерия не могут удержаться в роли лидера очень долго.

Для детей с гипертимными тенденциями характерны правонарушения, бродяжничество, сексуальные девиации.

Дети с высоким уровнем активности. К этой категории относятся дети деятельные, предприимчивые, активные, инициативные, постоянно стремящиеся к достижениям и успеху. Они с трудом переносят пассивность, их тянет к любой, предпочтительно физической деятельности. Обладают высокой фрустрационной толерантностью и сильной волей.

Общим для всех перечисленных выше категорий детей является то, что предрасположенностью к физической агрессии отличаются мальчики экстравертированного типа с высоким уровнем общей активности, а также девочки с высоким уровнем эмоциональной устойчивости. Склонностью к вербальной агрессии выделяются девочки с высоким уровнем эмоциональной стабильности, мальчики экстравертированного типа, а также с выраженным стеническим профилем эмоционального реагирования. Предрасположенность к косвенной агрессии характерна для мальчиков с высокими уровнем активности, девочек с гипертимными тенденциями, экстравертированного типа, с низким уровнем невротизма.

Волевая сфера

Воля выражается в способности человека к сознательному регулированию и активизации своего поведения. Любые психические процессы или действия почти всегда в той или иной степени сопряжены с психологическим регулированием, т. е. волевым процессом.

Волевой процесс состоит из трех основных этапов: 1) осознание недовольства своими действиями или состоянием; 2) возникновение мотивации, дающей возможность организации действий; 3) осознание цели, стремление к ее реализации, уверенность в ее достижимости и выбор тактики деятельности. Из этого следует, что существует тесная взаимосвязь между волевыми, с одной стороны, и мотивационными и эмоциональными процессами регулирования, с другой. Всякое усилие (т. е. волевой акт) направлено на удовлетворение потребности, а преодоление или непреодоление трудностей на пути к этой цели может являться источником возникновения стенических или астенических эмоций.

Неблагоприятное (в большей степени) или благоприятное (в меньшей или незначительной степени) эмоциональное состояние у некоторых категорий детей с нарушениями поведения связано с проблемами в сфере волевой регуляции. Важное значение здесь имеют нарушения в механизмах волевой регуляции у всех категорий агрессивных детей вне зависимости от пола,

возраста и модальности агрессивности. К нарушениям в волевой сфере при предрасположенности к физической агрессии относятся импульсивность и несдержанность в проявлении эмоций, низкая фрустрационная толерантность, трудности в процессе целеполагания, плохое самообладание, нерациональность действий и поступков. При склонности к вербальной и косвенной агрессии – эмоциональная нестабильность, низкая фрустрационная толерантность, неустойчивость поведения (в случае негативных эмоциональных состояний), а также импульсивность, низкий самоконтроль влечений (в случае позитивных эмоциональных состояний). При расположенности к негативизму – несдержанность и плохое самообладание (только у юношей), а также эмоциональная нестабильность и низкая фрустрационная толерантность (у девушек).

Тем не менее в большинстве случаев – это дети, не способные к длительному волевому усилию, в связи с чем всякие оттяжки и отсрочки нетерпимы и плохо переносятся, служат поводом для новых тревог и волнений, снижения позитивного фона настроения. Низкая фрустрационная толерантность приводит к тому, что в критической ситуации у них могут возникать «парадоксальные» реакции: гнев и раздражение возникают внезапно и довольно быстро прекращаются, сменяясь раскаянием, угнетенностью, иногда даже слезами. Поэтому «стереотипный» образ жизни, ригидность поведения являются для них наиболее типичным способом компенсации и защитного поведения.

Нравственная сфера

Реализация агрессии во многом зависит от силы «Сверх-Я». Здесь мы выделяем два компонента, регулирующие проявление агрессивности: «ограничивающее Сверх-Я», которое проявляется как совестливость, и «укоряющее Сверх-Я», связанное с возникновением чувства вины. Совестливость воздействует на агрессивную мотивацию до совершения поступка. Как уже отмечалось, моральная оценка, производящаяся до совершения поступка, означает задержку импульсивного побуждения и, следовательно, возможность его «запрещения». Чувство вины корректирует поведение после совершения поступка и связано с ожиданием наказания за содеянное, сопровождающимся страхом и повышением тревожности. Таким образом, различие между совестливостью и чувством вины состоит в том, что первая является «внутренним», обусловленным принципом самоконтроля, а второе – «внешним», детерминированным принципом реальности, регулятором агрессии.

Делая такое заключение, мы исходили из того, что названные два компонента «Сверх-Я» имеют различную психологическую этиологию.

Следуя психодинамической традиции, формирование «Сверх-Я» происходит в рамках эдипова комплекса: отказываясь от исполнения запретных желаний, ребенок преобразует нагрузку родительских персонажей в (само) отождествление с родителями и интериоризирует запрет. Основой этого процесса, как известно, является идентификация, т. е. уподобление «Я» чужому «Я», вследствие чего первое «Я» в определенных отношениях ведет себя как другое, подражая ему, принимает его в известной степени в себя.

Не вызывает сомнения утверждение, что маленький ребенок аморален. У него нет внутренних тормозов против стремлений к удовольствию. Роль, которую позднее берет на себя «Сверх-Я», исполняется сначала внешней силой, родительским авторитетом. Родительское влияние на ребенка основано на проявлениях знаков любви и угрозах наказания, которые доказывают ребенку утрату любви и сами по себе должны вызывать страх. Этот реальный страх, как мы увидим в дальнейшем, является предшественником более позднего страха совести. Впоследствии, когда содержание уходит вовнутрь, на место родительской инстанции

появляется «Сверх-Я», которое точно так же наблюдает за «Я», руководит им и угрожает ему, как раньше это делали родители в отношении ребенка.

Отношения «Сверх-Я» и «Я» предполагают не только предписание: «будь таким (как твой родитель)», но и запрет «ты не имеешь права быть таким (как твой родитель)», «ты не можешь делать все то, что делает он, есть вещи, дозволенные лишь ему одному».

Ориентируясь на стремления «Я», «Сверх-Я» действует в «реалистической» манере, но как независимая инстанция («плохой» внутренний объект, «грубый голос»). По Фрейду, «Сверх-Я» включает в себя главным образом словесные представления (инструкции, предписания). Его содержание определяется звуковыми восприятиями, наставлениями, чтением нотаций, а его валентность – качественными характеристиками энергии, «зачерпнутой» из «Оно».

«Сверх-Я», отмечал З. Фрейд, берет на себя власть, работу и даже методы родительской инстанции, является не только ее преемником, но и действительно законным прямым наследником.

По сути, уже само вычленение «Сверх-Я» как инстанции критической и карающей по отношению к «Я» внедряет в психику внутреннее чувство вины: «Чувство вины есть такое восприятие “Я”, которое принимает критику “Сверх-Я”».

В дальнейшем вычленение чувства вины и совестливости связано с двумя схожими по механизму, но различными по значимости процессами, которые мы назвали первичной и вторичной идентификацией.

Первичная идентификация

Чувство вины, формируясь в результате идентификации с родителями в недрах эдипова комплекса, является, как правило, бессознательным, поскольку «эдипова» проблематика целиком принадлежит бессознательному.

Возникновение чувства вины может иметь два источника. Первый возникает из напряжения «Оно» и «Сверх-Я» и попытки «Я» примирить их. Точно так же как энергия любви из «Оно» может обращаться на «Я» индивида, внушая ему уважение к себе, так и часть его агрессии обращается внутрь и доставляет энергию для собственного наказания.

Если поступок ребенка несовместим с поведением, усвоенным как должное в раннем детстве, именно агрессивная энергия «Оно» высвечивает перед ним порицающие образы родителей. Когда ребенок делает что-нибудь, чего делать не должен, возникающая при этом реакция называется «виной». И если даже ребенок не сознает этой вины, то неудовлетворенное напряжение направленной вовнутрь агрессии, возникающей от его безнравственного поведения, проявляется в виде потребности в наказании.

Чувство вины и потребность в наказании означают, что образы родителей проявляют активность, угрожая «Я» ребенка наказанием приблизительно так же, как это делали его подлинные родители.

Вторым источником является напряжение, возникающее непосредственно между «Я» и «Сверх-Я», когда «Я» «дает добро» «Оно» на проявление и выражение агрессивных влечений. Иными словами, это фактически конфликт между принципом реальности, т. е. несоответствующими условиями среды, и позицией «укоряющего Я».

Вторичная идентификация

В процессе развития на «Сверх-Я» влияют также те лица, которые заместили родителей, т.

е. воспитатели, учителя, идеальные примеры. На них общество возложило задачу привить ребенку обязательные этические требования и добиться необходимого для общества ограничения влечений. Именно они создают у ребенка сознательный образ того, что хорошо и что плохо, тем самым формируя в «Сверх-Я» императив, который проявляется как совестливость. С возрастом «Сверх-Я» все больше отдаляется от первоначальных индивидуальностей родителей, становясь все более безличным.

Как правило, родители и аналогичные им авторитеты в воспитании ребенка следуют предписаниям собственного «Сверх-Я». Как бы ни расходилось их «Я» со «Сверх-Я», в воспитании ребенка они строги и взыскательны. Они забыли трудности своего собственного детства, довольны, что могут наконец полностью идентифицировать себя со своими родителями, которые налагали на них тяжелые ограничения. Таким образом, «Сверх-Я» ребенка строится собственно не по примеру родителей, а по родительскому «Сверх-Я». Оно наполняется тем же содержанием, становится носителем традиции, всех тех сохранившихся во времени ценностей, которые передаются из поколения в поколение и продолжают существовать на всем жизненном пути человека через покаяние.

Возникновению чувства вины способствуют некоторые внутренние активаторы, действие которых актуализируется при минимально благоприятных социокультурных условиях. В дополнение к естественным активаторам вины каждая культура и каждый социальный институт (семья, религиозная организация и т. д.), связанные с человеческой этикой и моралью, предписывают определенные стандарты поведения, обучая им детей и тем самым формируют совестливость. Эти предписания образуют когнитивный компонент совести. Сочетание его с эмоциональным компонентом – чувством вины, образует аффективно-когнитивные структуры, обеспечивающие высокое морально-этическое развитие. Эти структуры руководят действиями, которые лежат в основе морального и этического поведения в целом.

Схожая точка зрения, как это ни странно, существует и в рамках бихевиористской традиции. Возникновение и развитие совести рассматривается как результат процессов научения. Когда маленькие дети неоднократно награждаются за хорошие дела и наказываются за плохие, у них развивается чувство (или понятие) правильного или неправильного поведения.

Первое, на что обращается внимание, – это образец. Обучение моральным нормам происходит в основном через механизмы идентификации и подражания родителям или заменяющим их лицам, на которые влияет степень индивидуальной зависимости и эмоциональная привязанность к другому человеку.

Воспитание маленького ребенка любящим и оберегающим родителем развивает у него сильную зависимость. Родитель, тесно связанный с ребенком, стремится к ограничению и исключению болезненных и травматических событий и ситуаций, приводящих к депривации или фрустрации потребностей ребенка. Наличие и доступность родителя имеют огромное значение для маленького ребенка и, наоборот, его отсутствие вызывает «тревогу зависимости» – прелюдию к развитию вины.

Воспитание ребенка и сопутствующее ему развитие способности испытывать тревогу зависимости при отсутствии родителей и образует стадию научения вине (в 4–5-летнем возрасте). Слова и действия, такие как «никогда не делай этого больше», «плохо», «как тебе не стыдно» интерпретируются ребенком как признаки удаления и отдаления и поэтому вызывают тревогу зависимости. После большого числа таких эпизодов ребенок начинает оценивать свое поведение в отсутствие родителей, а через некоторое время – заранее избегать нарушения норм и, следовательно, испытывать тревогу зависимости, которая рассматривается как аффективный компонент вины.

Вторым очень важным моментом является модель подкрепления. Психологические

(ориентированные на любовь) методы дисциплинарного воздействия обладают большей силой в тренировке чувства вины, чем физические наказания. Однако они будут работать, если заложена основа воспитания и продолжаются аффективные взаимоотношения между родителем и ребенком.

Таким образом, в теории социального научения считается, что идентификация с добрыми и благосклонными родителями, которые используют ориентированные на любовь методы дисциплины, способствуют достижению моральной зрелости. Кроме того, доказано, что проявление любви исключительно эффективно в моральном воспитании, а физические наказания более часто применялись родителями подростков, ставших впоследствии правонарушителями.

Исследованиями И. А. Фурманова определено, что различные виды нарушений поведения обнаруживаются у трех категорий детей, имеющих специфические особенности механизма нравственной регуляции. Первая – это дети, не имеющие собственных устойчивых моральных принципов, этических стандартов поведения и нравственных ограничителей агрессивного поведения. У них фактически отсутствуют внутренние регуляторы их поведения. Вторая категория – это дети, имеющие конфликтные взаимоотношения между внутренними и внешними регуляторами поведения, а именно их отличает несформированность моральных норм, но они вынуждены подчиняться требованиям окружающих. Единственным фактором, сдерживающим их агрессивность, является страх наказания (высокое чувство вины). Тем самым для них характерен постоянный конфликт между совестливостью и чувством вины, который приводит к усилению негативных эмоциональных состояний. Третья – это дети, более зрелые в нравственном плане, однако для них характерен конфликт между собственными нормами поведения и чрезмерно завышенными морально-этическими стандартами окружающих или неприемлемыми конвенциональными нормами. В связи с этим как отсутствие внутренних моральных оценочных критериев, так и неадекватные (завышенные или заниженные) нравственному развитию ребенка требования со стороны окружающих приводят к возникновению различных видов нарушений поведения.

Таким образом, высокая предрасположенность к агрессивному поведению наблюдается у детей, особенно подросткового возраста, имеющих слабые «Сверх-Я» и «Я». Поэтому аффект гнева, не встречая на своем пути серьезных ограничений, реализуется непосредственно в агрессивном поведении. Возникновение гнева затушевывает не только значимость нормативных ценностей в саморегуляции действий субъекта, но и нарушает интеллектуальные процессы, тем самым сводит на нет их влияние. При этом естественно, что предпочтение будет отдаваться физической форме выражения агрессии.

В другом случае поведение регулируется сильным «укоряющим Сверх-Я», которое является для слабого «Я» экстераризованным представителем моральности. Поэтому мотив торможения агрессии возникает в результате простого подчинения «Я» более сильному «Сверх-Я». Ограничение выражения агрессивности связано с ожиданием негативных последствий агрессии, страхом наказания, а после совершения поступка – чувством вины. Вероятно, именно на этом основании А. Фрейд считала, что ребенок имеет двойную мораль: одну – предназначенную для мира взрослых, и другую – для себя и своих сверстников. В рамках рассматриваемого случая могут наблюдаться различные варианты как непрямого выражения физической или вербальной агрессии, так и косвенной агрессии или активного негативизма.

Кроме того, сильное «Я» может протестовать против насильственной интервенции со стороны «Сверх-Я». Это приводит к конфликту между собственными нормативными, чаще всего бессознательными ценностями и значимыми конвенциональными (родительскими,

семейными, общественными и др.) нормами, представленными в «Я». В том случае, когда «Сверх-Я» доминирует, сильный мотив торможения может приводить как к подавлению агрессивного компонента и полному отказу от соответствующего поведения, так и к формированию устойчивых реакций косвенной агрессии, пассивного негативизма.

Можно четко развести понятия «чувство вины» и «совестливость».

Чувством вины следует считать ощущение своей виновности, которое нельзя объяснить с позиции нарушения сознательных ценностей человека, опосредованное интериоризованным и, в большинстве, бессознательным конфликтом между ребенком и его родителями.

Чувство вины обозначает аффективное состояние, возникающее вслед за нарушением морального предписания, после совершения действия, которое субъект считает предосудительным по тем или иным причинам, или же неясное чувство собственного ничтожества, не связанное с каким-либо конкретным поступком, вызывающим раскаяние субъекта. В связи с этим вина может возникать как от свершения или реальных чувств, мыслей или действий, нарушающих моральные стандарты, так и от упущения, невозможности поступить определенным образом.

На чувство вины оказывает прямое влияние степень выраженности агрессивных чувств индивида, которое он направляет на самого себя в моральном осуждении. Чувство вины мотивирует такие реакции, как раскаяние, осуждение самого себя и понижение самооценки.

Совестливость – это система моральных ценностей человека, та его часть, которую он ощущает «голосом» моральных ценностей. Строго говоря, термин относится только к сознательным ценностям и к сознательным «тихим, слабым голосам», и его не следует путать с бессознательной частью «Сверх-Я», содержащей повеления, под которыми «Я» индивида сознательно не подпишется и с которыми может никогда не согласиться. Высокий уровень совестливости положительно коррелирует с хорошей адаптацией в социальной среде и может определяться по устойчивости к соблазну. Аффективная основа совестливости – сигнальная тревога, которая представляет собой сторожевой механизм, предупреждающий «Я» о предстоящих неприятностях и надвигающейся угрозе его равновесию.

Чувство вины и совестливость могут находиться в достаточно сложных взаимоотношениях, так как сознательное, с одной стороны, и вытесненное, бессознательное – с другой, по мнению З. Фрейда, «ни в коем случае не совпадают». Во-вторых, элементы бессознательного и исходящие от него указания и запреты, которые происходят из прошлой жизни субъекта, могут быть в конфликте с ценностями настоящего.

Таким образом, нравственная регуляция предполагает сочетание устойчивости к искушению, подчинение самоинструкции и способности испытывать раскаяние. Устойчивость к искушению есть функция обучения поведению избегания, самоинструкция подчиняться моральным принципам – функция подражания родителям, а способность испытывать раскаяние – функция негативного подкрепления (по ассоциации со страхом наказания либо тревогой, ожиданием возмездия в будущем). Исходя из этого в качестве критериев эффективной нравственной регуляции можно выделить следующие индикаторы: а) принятие моральных ценностей; б) усвоение чувства моральной обязанности и верности этим ценностям; в) достаточная способность к самокритике для восприятия противоречий между реальным поведением и принятыми ценностями.

Сфера межличностных отношений

Личность развивается благодаря взаимодействию индивида с окружающими людьми. С одной стороны, человек реализует во взаимоотношениях свою систему ценностных ориентаций

и установок, с другой – для него очень важны оценки и мнения других людей. Именно с ними он соотносит свое поведение, подвергая его коррекции или изменяя на диаметрально противоположное. Поэтому в педагогической практике очень важно знать те личностные установки, которые ребенок реализует при взаимодействии с окружающими.

Социальная адаптация детей с различными видами нарушений поведения независимо от пола и возраста преимущественно отличается доминированием процессов ***активного приспособления*** и использованием прямолинейно-агрессивного (характеризующегося настойчивостью, несдержанностью, вспыльчивостью, недружелюбием в отношении окружающих, спонтанностью, упорством в достижении цели, практицизмом, чувством враждебности при противодействии и критике в своей адрес), властно-лидирующего (характеризующегося высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, тенденцией к доминированию, повышенным уровнем притязаний, нетерпением к критике, ориентацией в основном на собственное мнение, переоценкой собственных возможностей) и независимо-доминирующего (отличающегося уверенной, независимой, соперничающей манерой поведения, самодовольством, нарциссизмом, выраженным чувством собственного превосходства, неадекватно завышенным уровнем притязаний, выраженным чувством соперничества) стилей взаимоотношений с окружающими.

Менее распространенными являются стратегии ***адаптивного самоограничения*** с использованием сотрудничающе-конвенционального (отличающегося стремлением к установлению компромиссов, сотрудничеству, поиску признания у авторитетных людей, компенсацией вытесненных эгоцентричности и агрессивности за счет повышенного дружелюбия), недоверчиво-скептического (проявляющегося в обидчивости и подозрительности, склонности к критицизму, недовольству окружающими, враждебностью) и ответственно-великодушного (отражающего выраженную готовность помогать и сочувствовать окружающим, гибкую ролевую «палитру», коммуникабельность, возможно, проблемы подавленной или вытесненной враждебности) стилей.

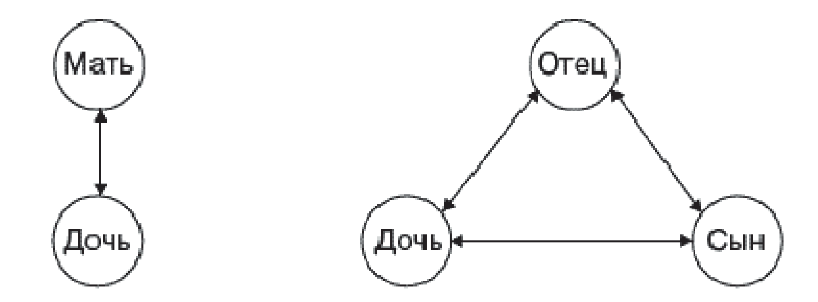
Исключение составляли определенные категории детей, в частности, юношей с косвенной агрессией и все половозрастные группы детей с негативизмом, отдающих предпочтение ***пассивному приспособлению*** : зависимо-послушному (характеризующемуся сверхконформностью, потребностью в помощи и доверии со стороны окружающих, неуверенностью в себе, неустойчивой самооценкой, подавленной эгоистичностью и агрессивностью) или покорно-застенчивому (характеризующемуся скромностью, повышенным чувством вины, самоуничижением) стилю межличностных отношений.

Таким образом, нарушения поведения обусловлены целым рядом причин психологической природы, которые являются следствием неравномерности онтогенетического развития и особенностей воспитания.

Глава 8
Взаимосвязь нарушений поведения детей и стилей семейного воспитания

Семья как один из важнейших факторов социализации оказывает существенное влияние на формирование направленности поведения ребенка, которая зависит от особенностей и уровней внутрисемейных взаимоотношений.

I уровень. Система межличностных отношений. Основу этого уровня составляют в основном разнообразные диадные и триадные отношения.



II уровень. Система внутрисемейного взаимодействия. Она более сложная и включает супружеские отношения (между родителями как супругами), родительско-родительские (между отцом и матерью как родителями), родительско-детские отношения (родителей к детям), детско-родительские отношения (детей к родителям) и детско-детские отношения (между детьми).

Причем (и это показано на схеме 2) нарушения поведения у детей могут возникать в результате ее непосредственного и опосредованного влияния – через формирование у ребенка негативных эмоциональных состояний.

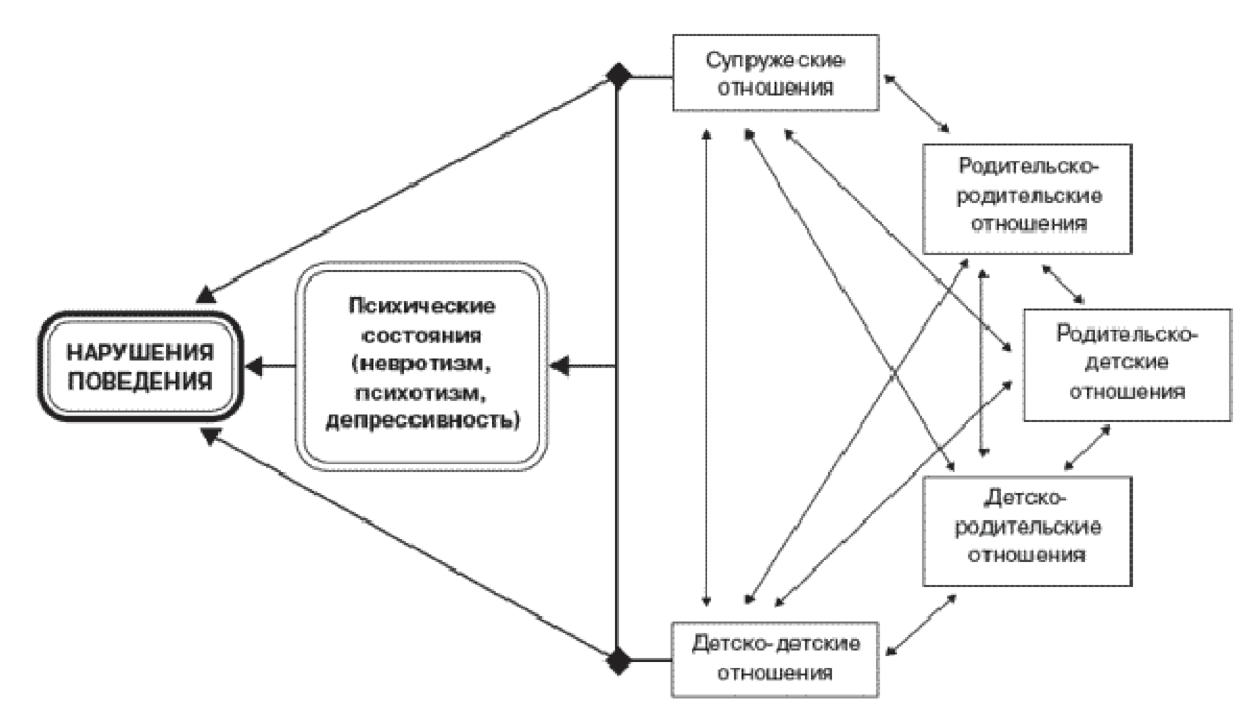


Схема 2 **Взаимосвязь системы внутрисемейных отношений и нарушениями поведения у детей**

Вместе с тем исследования И.А. Фурманова показывают, что многие нарушения поведения возникают и определяются не столько недостатками реально существующих системы и стиля семейного воспитания ребенка, сколько особенностями восприятия и интерпретации ребенком тех или иных действий родителя. Лишь когда воздействия родителя оцениваются ребенком в качестве препятствия к удовлетворению актуальных потребностей, будут возникать нарушения поведения как реакция сопротивления или борьбы за сохранение самоидентичности.

Критерии оценки стиля воспитания в семье

1. Уровень протекции в процессе воспитания. Здесь имеется в виду, сколько сил, внимания и времени уделяют родители воспитанию ребенка. Можно отметить два уровня:

гиперпротекция , когда родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, воспитание стало центральным делом их жизни;

гипопротекция , ситуация в семье, при которой ребенок оказывается на периферии внимания родителей, родителям не до него. Ребенок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное.

2. Степень удовлетворения потребностей ребенка. Здесь имеется в виду степень удовлетворения потребностей ребенка, т. е. в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение как материально-бытовых (в питании, одежде, развлечениях), так и духовных – прежде всего в общении с родителями, в их любви и внимании, нужд ребенка. Эта черта семейного воспитания принципиально отличается от уровня протекции, поскольку характеризует не меру занятости родителей воспитанием ребенка, а степень удовлетворения его потребностей. Так называемое «спартанское воспитание» является примером высокого уровня протекции, поскольку родитель много занимается воспитанием, и низкого уровня удовлетворения потребностей ребенка.

Можно также отметить два уровня.

Потворствование. О потворствовании говорят в тех случаях, когда родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Они балуют его. Любое его желание для них – закон.

Игнорирование . Данный критерий противоположен предыдущему и характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Чаще страдают при этом духовные потребности, особенно потребность в эмоциональном контакте, общении с родителем.

3. Количество и качество требований к ребенку в семье. Требования родителя к ребенку – неотъемлемая часть воспитания. Вместе с тем существуют требования-обязанности, предписывающие, что ребенок должен делать в семье, и требования-запреты, предписывающие, что ребенок не должен делать в семье. И наконец, за выполнением-невыполнением требований следуют санкции: поощрение или наказание. В связи с этим различают:

чрезмерность требований-обязанностей . Требования к ребенку в этом случае очень велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но, напротив, представляют риск психотравматизации;

недостаточность требований-обязанностей ребенка . В этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье. Данная особенность воспитания проявляется в высказываниях родителей о том, как трудно привлечь ребенка к какому-либо делу по дому;

чрезмерность требований-запретов . В этой ситуации ребенку «все нельзя». Ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность;

недостаточность требований-запретов . В этом случае ребенку «все можно». Даже если и существуют какие-то запреты, ребенок их легко нарушает, зная, что с него никто не спросит. Он сам определяет время возвращения домой вечером, круг друзей, вопрос о курении и употреблении спиртных напитков. Он ни за что не отчитывается перед родителями. Родители при этом не хотят или не могут установить какие-либо рамки в его поведении. Данное воспитание стимулирует развитие гипертимного и неустойчивого типов характера;

чрезмерность санкций. Для этих родителей характерна приверженность к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения;

минимальность санкций. Родители предпочитают либо вовсе обходиться без наказаний,

либо применяют их крайне редко. Они уповают на поощрения, сомневаются в результативности любых наказаний.

Стили семейного воспитания и нарушения поведения у детей

Исходя из различных комбинаций указанных выше критериев можно описать целый ряд родительских воспитательных стратегий, провоцирующих нарушения поведения у детей.

Авторитарная гиперпротекция. При этом стиле семейного воспитания родители уделяют подростку много времени и внимания, однако не оказывают ему эмоциональной поддержки, игнорируют его потребности в общении с родителями и часто используют наказание как основной метод воспитания.

Доминирующая гиперпротекция. Стиль примечателен тем, что ребенок находится в центре внимания родителей, которые стремятся к максимальному удовлетворению его потребностей. Наряду с этим к нему предъявляются непомерные требования, которые часто не соответствуют его реальным возможностям. В случае невыполнения требований к нему применяются очень строгие санкции. Проявление мелочной опеки, жесткий контроль за поведением, чрезмерное навязывание родительской воли лишает ребенка самостоятельности, инициативы, чувства ответственности и долга.

Требовательная гиперпротекция. Родители уделяют ребенку достаточно много времени, сил и внимания, однако при этом предъявляют к нему чрезвычайно высокие требования, часто не соответствующие реальным возможностям. На ребенка перекладываются непосильные заботы и ответственность, что приводит к формированию невротических симптомов у детей.

Ограничивающая гиперпротекция. Родители уделяют ребенку достаточно много времени, сил и внимания, однако при этом предъявляют к нему чрезвычайно высокие требования, часто не соответствующие реальным возможностям. На ребенка перекладываются непосильные заботы и «недетская» ответственность, грозящая ребенку невротическими срывами.

Различие двух последних стилей состоит в степени самостоятельности ребенка. В первом случае ребенку предоставляется возможность самому выбирать способы поведения, а во втором – нет, т. е. при огромном количестве требований свобода принятия решения и выбора действий значительно ограничена. Необходимо отметить, что при таких подходах к воспитанию у ребенка может формироваться не только агрессивность, но и реакции эмансипации, которые проявляются в открытом непослушании, грубости, игнорировании конвенциональных норм.

Снисходительная гиперпротекция. Дети под бдительным неустанным надзором и чрезмерным навязыванием родительской воли во всем: в выборе одежды, предметах развлечений, друзей. Дети находятся в рамках высоких требований и многочисленных запретов, которые существенно ограничивают свободу и самостоятельность. При таком воспитании ребенок становится нерешительным, безынициативным, боязливым, неуверенным в своих силах. Доминирующей эмоцией является обида на окружающих за то, что другим «все дозволено», и, как следствие этого, – бунт против родительского засилья, стремление к конфронтации с другими людьми.

Потворствующая гиперпротекция отличается пристальным вниманием родителей к вопросам воспитания и удовлетворения потребностей ребенка, при которой ребенок выступает в роли «кумира семьи». Родители не столько контролируют, сколько чрезмерно покровительствуют, стремясь освободить ребенка от малейших трудностей, от скучных неприятных обязанностей, непрестанно восхищаются мнимыми талантами и преувеличивают

действительные его способности.

Потворствующая гипопротекция. Названный стиль семейного воспитания отличается отсутствием внимания родителей к детям, их занятостью решением собственных проблем. В этих семьях распространена практика «задабривания» детей путем максимального и некритического удовлетворения их материально-бытовых и других потребностей.

Скрытая гипопротекция. Этот стиль характерен для семей, где родители излишне заняты своими делами и не уделяют должного внимания детям. Требования к ним достаточно высоки, иногда выше их реальных возможностей. Вместе с тем выполнение ребенком своих обязанностей в семье формально, так как никак не контролируется со стороны родителей.

Гипопротекция с жестоким обращением. При этом стиле семейного воспитания ребенок находится на периферии внимания родителей, он попадает в поле зрения родителей лишь тогда, когда случается что-то серьезное. Так же как и в первом случае, родители не проявляют стремления к удовлетворению потребностей подростка и отличаются чрезмерно строгим реагированием на нарушение поведения.

Скрытая гипопротекция с жестоким обращением отличается полной самоустраненностью родителей от решения проблем воспитания, равнодушным и безразличным отношением к нуждам ребенка, его интересам и потребностям, эмоциональной холодностью. Стиль взаимодействия с ребенком строится только на предъявлении к нему непомерных требований и строгих наказаний за невыполнение обязанностей, непослушание и неповиновение. Это воспитание, основанное на отсутствии симпатии и любви к ребенку, по типу «Золушки», не только усиливает реакцию эмансипации, но и обусловливает острые аффективные реакции экстрапунитивного типа: характеризующуюся открытым проявлением агрессии, выражением гнева и раздражительности.

Жесткая гипопротекция. Ребенок предоставлен сам себе. У родителей отсутствует интерес к воспитанию ребенка и стремление к привлечению его к делам семьи. Вместе с тем для родителей характерна чрезмерная реакция на незначительные нарушения поведения (приверженность к применению строгих наказаний).

Жестокая гипопротекция характерна для семей с полной отстраненностью родителей от процесса воспитания ребенка. За малейшую провинность или непослушание ребенок сурово наказывается. В семье существует атмосфера деспотизма и тирании со стороны родителей. В итоге у детей могут формироваться жестокость и озлобленность.

Эмоциональное отвержение. Такой стиль воспитания характеризуется эмоциональным отвержением ребенка, безразличием и холодностью со стороны родителей, когда ребенок ощущает, что им тяготятся. При этом возможны две модели воспитания:

а) ребенку предъявляются некоторые требования, свобода и самостоятельность ограничиваются жесткой системой запретов и ограничений, нарушение которых строго карается. Такая ситуация способствует невротизации, чрезмерной чувствительности к фрустрации, озлобленности детей, а также может приводить к акцентуациям характера;

б) преобладает вседозволенность, ребенку все можно. Если в семье и существуют какие-то запреты, то он их легко нарушает. Ребенку предоставляется полная свобода в определении собственного регламента жизни, выбора друзей, пристрастий.

Повышенная моральная ответственность. Характерно сочетание высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к нему со стороны родителей, минимальной заботой о нем. Он встречается в семьях, где существует атмосфера эмоционального равнодушия и вседозволенности, но при этом родители ожидают и требуют от подростка результатов гораздо больших, чем он может достичь реально. На этот подход к воспитанию ребенка также накладывается приверженность родителей к применению строгих наказаний

даже за незначительные нарушения поведения. В результате у подростка появляется устойчивая реакция оппозиции, которая проявляется в категорических отказах выполнить какие-либо поручения, заниматься нелюбимым делом, нарочитой грубости, непослушании. Медленно накапливающаяся обида нередко проявляется в продуманных, заранее спланированных действиях, направленных на то, чтобы отомстить «обидчикам»: дети могут портить вещи родителей, писать на стенах нецензурные слова, заниматься оговорами и пр.

Требовательное обращение. Этот стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителей к удовлетворению потребностей подростка в материально-бытовой и духовной сферах. Вместе с тем к ребенку предъявляются непомерно высокие требования, часто не соответствующие его реальным возможностям. Неудовлетворенность потребностей, особенно в эмоциональном контакте, любви и внимания, и неадекватно завышенные требования к ребенку нарушают полноценный ход его развития и представляют риск психотравматизации.

Жесткое обращение. Отличительной особенностью этого стиля является полное ограничение свободы и самостоятельности ребенка (ситуация «все нельзя»). При такой ситуации у подростков появляется реакция эмансипации, т. е. сильная потребность в освобождении от контроля и опеки родителей с целью получения самоутверждения и независимости, в связи с чем подростки, удовлетворяя эти потребности, проявляют непослушание, игнорируют мнение и распоряжения взрослых, стремятся к независимому образу жизни, саботируют существующие порядки и традиции.

Жестокое обращение. Вся методика воспитания построена только на системе наказаний, часто телесных.

Более подробно взаимосвязь стиля семейного воспитания и нарушений поведения отражена в табл. 6. Согласно аффективно-динамической теории, эта связь может быть:

– непосредственной, возникающей в результате «прямого» воздействия стиля семейного воспитания, когда нарушения поведения являются реакцией ребенка на ситуацию депривации или фрустрации;

– опосредованной, возникающей в результате длительного воздействия стиля семейного воспитания, когда нарушения поведения являются следствием кризисной ситуации в семье, устойчивых негативных эмоциональных состояний ребенка: невротизма, психотизма, депрессии или синдрома психической неуравновешенности (в таблице эти нарушения поведения маркированы «о»).

Таблица 6

№ п.п.	*Стиль воспитания*	*Виды нарушений поведения*	
		Мальчики	Девочки
1	Авторитарная гиперпротекция	ВА, ОА(о)	ОА, ААН, КА, ОА(о), ААН(о)
2	Доминирующая гиперпротекция	АДН	
3	Требовательная гиперпротекция	ОА, ААН, ФА, ВА	
4	Ограничивающая гиперпротекция	ОА, ААН	
5	Снисходительная гиперпротекция	ФА, ВА	АДН
6	Потворствующая гиперпротекция	АДН(о)	ААН, ВА, Н, АДН(о)
7	Потворствующая гипопротекция		АДН
8	Скрытая гипопротекция	АДН	ФА
9	Гипопротекция с жестоким обращением		ОА, Н, ААН(о)
10	Скрытая гипопротекция с жестоким обращением		ФА
11	Жесткая гипопротекция	АДН	КА
12	Жестокая гипопротекция	ФА	
13	Эмоциональное отвержение	ААН, ОА(о), ААН(о)	ОА(о), ААН(о)
14	Повышенная моральная ответственность	КА, Н	ОА
15	Требовательное обращение	ОА, КА, АДН(о)	АДН(о)
16	Жесткое обращение	АДН(о)	АДН(о), ААН(о)
17	Жестокое обращение	ОА(о), ААН(о)	Н, ОА(о), ААН(о)

Условные обозначения: ОА – общая агрессивность, АДН – агрессивность деструктивной направленности, ААН – агрессивность асоциальной направленности, ФА – физическая агрессия, ВА – вербальная агрессия, КА – косвенная агрессия, Н – негативизм.

Сопутствующие факторы семейного воспитания и нарушения поведения

Неустойчивость стиля воспитания. Резкая смена стиля, приемов воспитания – от очень строгого стиля к либеральному, а затем наоборот – часто определяет поведение ребенка, неустойчивость эмоциональных отношений в семье. Неустойчивость стиля воспитания способствует формированию у ребенка таких черт характера, как упрямство, склонность противопоставлять себя любому авторитету.

Расширение сферы родительских чувств. Обычно этот феномен наблюдается при таких нарушениях воспитания, как потворствующая или доминирующая протекция. Этот источник «недоразумений» в воспитании возникает чаще всего тогда, когда супружеские отношения между родителями в силу каких-либо причин оказываются нарушенными: нет одного из супругов (смерть, развод) либо отношения с ним не удовлетворяют родителя, играющего основную роль в воспитании (несоответствие характеров, эмоциональная холодность и др.). Нередко при этом мать, реже отец, сами того четко не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позже подросток стал для них чем-то бо́льшим, нежели просто ребенком. Родители хотят, чтобы ребенок удовлетворил хотя бы часть потребностей, которые в обычной семье должны быть удовлетворены в психологических отношениях супругов – потребность во взаимной исключительной привязанности, частично эротические потребности. Мать нередко отказывается от возможностей повторного замужества. Появляется стремление отдать ребенку – чаще противоположного пола – «все чувства», «всю любовь». В детстве стимулируется эротическое отношение к родителям – ревность, детская влюбленность. Когда ребенок достигает пубертатного возраста, у родителя возникает страх перед самостоятельностью подростка. Появляется стремление удерживать его с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции. Стремление к расширению сферы родительских чувств за счет включения эротических потребностей в отношениях матери и ребенка, как правило, ею не осознается. Эта психологическая установка проявляется косвенно, в частности, в высказываниях о том, что ей никто не нужен, кроме сына, и в характерном противопоставлении идеализированных ею собственных отношений с сыном, не удовлетворяющим ее отношениям с мужем. Такие матери проявляют ревность к подругам сына.

Предпочтение во взрослеющем ребенке детских качеств. Этот вид нарушения воспитания обусловлен потворствующей гиперпротекцией. У родителей наблюдается стремление игнорировать взросление детей, стимулировать сохранение у них таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость. Для таких родителей ребенок все еще «маленький». Нередко они открыто признают, что маленькие дети им вообще нравятся больше, что с детьми старшего возраста уже не так интересно. Страх или нежелание взросления детей могут быть связаны с особенностями биографии самого родителя (он имел младшего брата или сестру и на них в свое время переместилась любовь родителей, в связи с чем свой старший возраст воспринимался как несчастье). Рассматривая ребенка как «еще маленького», родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию, тем самым стимулируя развитие психического инфантилизма.

Воспитательная неуверенность родителя. Наблюдается чаще всего при таких нарушениях воспитания, как потворствующая гиперпротекция либо просто пониженный уровень требований. Воспитательную неуверенность родителя можно было бы назвать «слабым местом» личности самого родителя. В этом случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и ребенком в пользу последнего. Родитель идет на поводу у ребенка, уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его мнению, никак нельзя. Это происходит потому, что ребенок сумел найти к своему родителю подход, нащупал его слабое

место и добивается для себя ситуации «минимум требований – максимум прав». Типичная комбинация в такой семье – бойкий, уверенный в себе ребенок, смело предъявляющий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с ребенком родитель. В одних случаях родительская «слабость» обусловлена психастеническими чертами характера родителя. В других – существенную роль в формировании этого стиля семейного воспитания могли сыграть отношения родителя с его собственными родителями. В определенных условиях дети, воспитанные требовательными, эгоцентричными родителями, став взрослыми, видят в своих детях ту же требовательность и эгоцентричность, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного должника», что испытывали ранее по отношению к собственным родителям. Характерный признак таких родителей – доминирование в их высказываниях реплик с признанием массы ошибок, совершенных в воспитании. Они боятся упрямства, сопротивления своих детей и находят довольно много поводов уступить им.

Фобия утраты ребенка. Чаще всего в основе лежит потворствующая или доминирующая гиперпротекция. «Слабое место» – повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о хрупкости ребенка, его болезненности и т. д.

Один источник таких переживаний родителей может корениться в истории появления ребенка на свет – его долго ждали, обращения к врачам-гинекологам ничего не давали, родился хрупким и болезненным, с большим трудом удалось его выходить и т. д. Другой источник – перенесенные ребенком тяжелые заболевания, особенно если они были длительными.

Отношение родителей к ребенку формировалось под воздействием накопленного ими страха потери. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к любому пожеланию ребенка и спешить удовлетворить их (потворствующая гиперпротекция), в других – мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция). В типичных высказываниях родителей отражена их ипохондрическая боязнь за ребенка: они находят у него множество болезненных проявлений, свежи воспоминания о прошлых, даже отдаленных по времени переживаниях по поводу здоровья ребенка.

Неразвитость родительских чувств. Этот вид воспитания обусловлен нарушениями воспитания: гипопротекцией, эмоциональным отвержением, жестоким обращением. Адекватное воспитание детей и подростков возможно лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя» в детях, «продолжить себя». Слабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков с отклонениями характера. Однако это явление очень редко ими осознается, а еще реже признается как таковое. Внешне оно проявляется в нежелании взаимодействовать с подростком, игнорировании его интересов.

Причиной неразвитости родительских чувств может быть отвержение самого родителя в детстве его родителями. Другой причиной могут быть особенности характера родителя, например, выраженная шизоидность.

Замечено, что родительские чувства нередко значительно слабее развиты у очень молодых родителей, но имеется тенденция усиливаться с возрастом. Пример любящих бабушек и дедушек достаточно убедителен. При относительно благоприятных условиях жизни семьи неразвитость родительских чувств обусловливает тип воспитания «гипопротекция» и особенно – «эмоциональное отвержение». При трудных, напряженных, конфликтных отношениях в семье на ребенка часто перекладывается значительная часть родительских обязанностей (тип воспитания «повышенная моральная ответственность») либо к ребенку возникает раздражительно-враждебное отношение (тип воспитания «жестокое обращение»). Типичные высказывания родителей содержат жалобы на то, что родительские обязанности утомительны, что эти обязанности отрывают их от чего-то более важного и интересного. Для женщин с

неразвитым родительским чувством довольно характерны эмансипационные устремления и желание любым путем «устроить свою жизнь».

Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств.

Чаще всего составляет основу эмоционального отвержения, жестокого обращения. Причиной такого воспитания ребенка нередко бывает то, что в ребенке родитель как бы видит черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе. Это могут быть агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, негативизм, различные протестные реакции, несдержанность и др. Ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми качествами у ребенка, родитель (чаще всего отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. «Борьба» с нежелаемым качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него самого этого качества нет. Родители много и охотно говорят о своей непримиримой и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями ребенка, о мерах и наказаниях, которые они в связи с этим применяют. В высказываниях родителя сквозит неверие в ребенка, нередки инквизиторские интонации.

Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Как правило, является первопричиной противоречивого типа воспитания, соединяющего в себе потворствующую гиперпротекцию одного родителя с отвержением либо доминирующей гиперпротекцией другого. Конфликтность во взаимоотношениях между супругами – нередкое явление даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выражать недовольство друг другом, руководствуясь «заботой о благе ребенка». При этом разница во мнениях родителей чаще всего бывает диаметрально противоположной: один настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой родитель склонен «жалеть» ребенка, идти у него на поводу. Характерное проявление – выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать ребенка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

Предпочтения мужских или женских качеств в ребенке. Это обнаруживается в сдвиге в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от его пола. Обусловливает такие нарушения воспитания, как потворствующая гиперпротекция или эмоциональное отвержение.

Нередко отношение родителя к ребенку определяется не действительными особенностями ребенка, а теми чертами, которые родитель приписывает его полу, т. е. «вообще мужчинам» или «вообще женщинам». Так, при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознанное неприятие в ребенке атрибутов мужского пола. В таком случае приходится сталкиваться со стереотипными отрицательными суждениями о мужчинах вообще: «Мужчины в основном грубы, неопрятны. Они легко поддаются животным побуждениям, агрессивны и чрезмерно сексуальны, склонны к алкоголизму. Любой же человек, будь то мужчина или женщина, должен стремиться к противоположным качествам – быть нежным, деликатным, опрятным, сдержанным в чувствах». Именно такие качества родитель хочет видеть и в женщинах. Примером проявления установки, ориентированной на женские качества, может служить отец, видящий массу недостатков у сына и считающий, что таковы же и все его сверстники. У младшей сестры этот отец находит одни достоинства. Под влиянием названной установки в отношении ребенка мужского пола в данном случае формируется тип воспитания «эмоциональное отвержение». Возможен и противоположный перекос с выраженной антифеминистской установкой, пренебрежением к матери ребенка, его сестрам. В этих условиях по отношению к самому ребенку мужского пола может сформироваться воспитание

по типу «потворствующей гиперпротекции».

Резюмируя описанный в этой главе материал, можно сделать вывод, что влияние семьи, семейных отношений и стиля семейного воспитания на поведение ребенка, безусловно, носит системный характер. Причем семья как система имеет как минимум два уровня. Первый – это своеобразие личности и поведения каждого члена семьи по отношению к другому члену семьи (диадные, триадные и пр.) и второй – это количественно-качественные характеристики межличностного взаимодействия членов семьи.

Ребенок нарушает поведение, опираясь на «родительский образец», а также в результате неблагоприятного эмоционального сотояния, возникающего при неудовлетворительных внутрисемейных отношениях.

Глава 9
Методы диагностики агрессивности

Наблюдение

Метод наблюдения – самый древний метод сбора психологической информации. Он также наиболее часто используется в педагогической практике для составления характеристики учащегося. Немаловажную роль играет этот метод в исследовании поведения ребенка, по крайней мере, по двум основаниям. Во-первых, это возможность получить богатую информацию для предварительного психологического анализа особенностей поведения ребенка и составления программы исследования. Во-вторых, наблюдение можно использовать, когда психологическая информация не может быть получена никакими иными методами.

В данном случае наблюдение представляет собой метод сбора информации путем непосредственного восприятия и прямой регистрации всех элементов поведения ребенка в соответствии с целью и задачами диагностики.

В психологической практике в зависимости от того, какой степени точности информацию необходимо получить психологу, используется *неструктурализованное* и *структурализованное* наблюдение.

При неструктурализованном наблюдении заранее не определяется, какие именно элементы поведения будут подвергнуты наблюдению. Оно не имеет строгого плана, заранее определены лишь объект и ситуация наблюдения. Иными словами, психолог выделят конкретного ребенка, за которым будет вестись наблюдение, и определяет ситуацию, в которой происходят те или иные события.

Понятно, что поведение ребенка в целом невозможно охватить наблюдением. Поэтому обычно составляется самая простая схема наблюдения поведения, выделяются основные его элементы. В качестве такой схемы можно использовать подход, основанный на принципах, заключенных в разработках С. Розенцвейга, который считал, что критическая или фрустрирующая ситуация является прекрасным индикатором, позволяющим диагностировать нарушение поведения детей. Это справедливо потому, что невозможность удовлетворения уже активированной потребности из-за какого-либо препятствия расценивается ребенком как негативная, неприятная, трудная ситуация. В результате ребенок начинает проявлять активность, направленную на изменение сложившегося положения.

Детская активность чаще всего проявляется во *внешнем плане* в поведении и включает эмоциональные реакции, вербальные (слова) и невербальные (жесты, мимика) реакции и поступки.

Вместе с тем внутренний *план* тоже имеет немалое значение – это касается в первую очередь психологических защит.

Итак, поведение ребенка в критических ситуациях различается *по направленности реакций* :

внешняя (экстрапунитивная) направленность: характеризуется открытым проявлением агрессии, направленной на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение; в ответах обычно содержатся либо осуждение внешних атрибутов или участников ситуации, либо поручение другому лицу с требованием исправить положение, удовлетворить потребности;

направленность на себя (интропунитивная): характеризуется открытым выражением обвинения или требования, адресованными самому себе; в ответах обычно содержатся либо покорное принятие фрустратора в виде блага, либо признание собственной вины или ответственности за разрешение и исправление ситуации;

несубъектная (импунитивная) направленность: характеризуется отсутствием агрессии, обвинений, требований и отрицанием либо проблемности ситуации или конфликта, либо виновности или ответственности кого-то, выражение надежды на благоприятное разрешение проблемы.

По видам реакций:

препятственно-доминантный (фиксирование внимания на препятствии, стрессоре, помехе, фрустраторе, на том явлении, предмете, который и создает критическую ситуацию);

самозащитный (самооправдание, приведение аргументов в свою защиту, обвинение другого в целях отведения от себя наказания и т. п.);

упорствующе-разрешающий (не уход из ситуации, а упорство в ее разрешении каким-либо образом, т. е. стремление не оставить ситуацию незавершенной, поиск выхода, конструктивного решения и т. п.).

1. Экстрапунитивный, препятственно-доминантный тип

Аффективно-динамические реакции : раздражение, гнев, направленный на фрустратор (помеху или препятствие, которое создает критическую ситуацию), желание немедленно изменить ситуацию или ощущение беспомощности.

Вербальные реакции : называние фрустратора, проговаривание невозможности реализовать цель («Так получилось, теперь ничего не поделаешь», «Стул, ты мне мешаешь!», «Отойди, и у меня все получится»).

Поведенческие реакции : остановка в деятельности, нерешительность, колебания в приеме решения.

К экстрапунитивному, препятственно-доминантному типу относятся такие *психологические защиты* , как фиксация на препятствии и фиксация на цели.

Примеры: у ребенка отобрали игрушку, конфету или что-то подобное, он плачет, вместо того чтобы взять или попросить новый предмет; ребенок разбил чашку, из которой пил, и обвиняет ее за то, что она хрупкая.

2. Интропунитивный, препятственно-доминантный тип

Аффективно-динамические реакции : обида, огорчение, ощущение собственной неправоты, признание себя тем фактором, который создал неприятную ситуацию, самообвинение, самоуничижение.

Вербальные реакции : «Это я во всем виноват», «Да, это из-за меня все так получилось», «Я такой неуклюжий» и т. п.

Поведенческие реакции : покорность наказанию, остановка, бездействие; невербальные реакции: опускание глаз, вялая моторика и т. п.

К интропунитивному, препятственно-доминантному типу относятся *психологические защиты* : признание себя причиной критической ситуации, подчинение, уход.

Пример: ребенок сломал игрушку, чувствует свою вину, стоит, опустив голову, и ждет наказания.

3. Импунитивный, препятственно-доминантный тип

Аффективно-динамические реакции : отрицательные эмоции невысокой интенсивности.

Вербальные реакции : «Ну вот, оторвалась пуговица, но это не страшно», «Это не важно и не заслуживает внимания», «Пустяки, дело житейское» и т. п.

Поведенческие реакции : остановка деятельности, постепенное восстановление активности.

К импунитивному, препятственно-доминантному типу можно отнести такие *психологические защиты* как подчинение, отрицание, уход, терпение.

Пример: у ребенка отобрали спички, он не огорчается, а постепенно восстанавливает игру.

4. Экстрапунитивный, самозащитный тип

Аффективно-динамические реакции : гнев высокой интенсивности, направленный на другого человека или какой-либо обьект, который называется в качестве причины создавшейся трудной ситуации; раздражение, ненависть, чувство беспомощности, растерянность, обида.

Вербальные реакции : «Это ты во всем виноват», «Я не виноват, это другой сделал», «Это чашка сама выскользнула, она виновата» и т. п.

Поведенческие реакции : показывание пальцем на того, кто еще оказался в критической ситуации, обвинение его; ребенок может ударить другого, замахнуться на взрослого и т. п.

Психологические защиты , соответствующие этому типу: агрессия на других людей и внешние предметы, уход из критической ситуации.

Пример: ребенок сломал игрушку младшего брата и пытается ударить родителя, который сделал ему замечание.

5. Интропунитивный, самозащитный тип

Аффективно-динамические реакции : обида, стыд, растерянность, чувство незащищенности.

Вербальные реакции : «Да, я виноват, но я сделал это не нарочно», «Я опоздал, но я никак не мог найти свои ботинки», т. е. приведение аргументов в свою защиту.

Поведенческие реакции : остановка в деятельности, смущение.

Невербальные реакции : скрещивание рук на груди, как бы защищая себя от удара, опускание головы.

Интропунитивному, самозащитному типу соответствует такая *психологическая защита* , как оправдание себя, приведение доводов в свою защиту.

Пример: Взрослый ругает ребенка за какой-либо поступок, ребенок признает, что он это совершил, но указывает на те обстоятельства, которые смягчают его вину.

6. Импунитивный, самозащитный тип

Аффективно-динамические реакции : эмоции почти не изменяются с наступлением критической ситуации, соответствуют предшествующему эмоциональному состоянию.

Вербальные реакции : «А мне не больно», «А у меня другая игрушка есть», «А я тогда буду играть в другую игру» и т. п.

Поведенческие реакции : обращение к другой деятельности, демонстрация нефрустрированного поведения, демонстрация замещающих предметов и деятельностей.

Импунитивному, самозащитному типу соответствуют следующие *психологические защиты* : терпение, отрицание критической ситуации, замещение, смещение, фантазирование.

Пример: ребенок сломал игрушку, берет другую взамен сломанной.

7. Экстрапунитивный, упорствующе-разрешающий тип

Аффективно-динамические реакции : гнев, обида, раздражение, невозможность отвлечься, успокоиться, ригидность («застревание») эмоций.

Вербальные реакции : «А я все равно хочу эту игрушку, принеси мне ее»,»Игрушки надо собрать. Мама, помоги мне», «Папа, я сломал игрушку, почини ее» и т. п.

Поведенческие реакции : отдача фрустратора, испорченного обьекта, например, другому человеку; невербальные реакции: пристальный контакт глаз с фрустратором и тем объектом, который является желательным в данной ситуации.

Экстрапунитивному, упорствующе-разрешающему типу соответствуют такие *психологические защиты* , как внешняя агрессия, конструктивный выход из ситуации за счет другого человека – взрослого или другого ребенка, фиксация на цели.

Ребенок этого типа не способен выйти из наступившей критической ситуации, он хочет ее разрешения, окончания, но за счет действий другого человека, не зависимого от того, кто на самом деле создал критическую ситуацию, например, испортил что-либо, разбил и т. п. При этом типе ребенок может долго плакать, устраивать истерики, не реагировать на действия взрослого, пытающегося «переключить» его на новые предметы.

8. Интропунитивный, упорствующе-разрешающий тип

Аффективно-динамические реакции : стыд, желание достичь разрешения ситуации, стремление устранить критическую ситуацию, активные эмоциональные переживания.

Вербальные реакции : «Я сам все исправлю», «Я это сделаю», «Я переделаю» и т. п.

Поведенческие реакции : устранение фрустрирующего объекта, деятельность по завершению критической ситуации.

Интропунитивному, упорствующе-разрешающему типу соответствует следующая *психологическая защита* : конструктивный выход из критической ситуации за счет собственных действий.

Пример: ребенок пытается склеить разбитую им чашку.

9. Импунитивный, упорствующе-разрешающий тип

Аффективно-динамические реакции : безразличие по отношению к действиям окружающих в критической ситуации, спокойствие, сохраняется эмоциональное состояние, испытываемое ребенком до наступления критической ситуации.

Вербальные реакции : «Ничего, пройдет», «Ничего, со временем все улучшится», «Все само собой исправится», «До свадьбы заживет».

Поведенческие реакции : остановка деятельности, наблюдение за действиями окружающих.

Импунитивный, упорствующе-разрешающий тип редко можно наблюдать у ребенка, такой тип не характерен для детского возраста, поэтому пример будет приведен из поведения взрослого человека: человек упал, ушибся и поранился, но отреагировал на это спокойно: «ничего, скоро заживет».

Естественно, что исследуя нарушения в поведении, в частности, различные виды агрессивности и негативизма, практический психолог должен обращать особое внимание на реакции экстрапунитивного и интропунитивного типа. Результаты наблюдения, зафиксированные в специальном протоколе (см. образец), обрабатываются в соответствии с классической процедурой.

Образец

Протокол наблюдений

Фамилия, имя, отчество наблюдателя ______________________________
Фамилия, имя, отчество объекта наблюдения ________________________
Дата____________ Время начала__________ Время окончания___________
Ситуация____

Фрагмент ситуации	Эмоциональные реакции	Вербальные реакции	Невербальные реакции	Поведенческие реакции	Комментарий

Заключение ____
Подпись наблюдателя __________

При другом, структурализованном наблюдении, заранее определяется круг изучаемых элементов или ситуаций, которые в наибольшей степени интересуют психолога. В этом случае специальный план записи или фиксации результатов наблюдений составляется еще до начала сбора информации. В качестве примера названного вида наблюдений можно привести карту наблюдений Д. Стотта (приложение 1). Данная методика направлена на выделение характера дезадаптации ребенка. В ее основу положена фиксация различных форм поведения ребенка по результатам длительного наблюдения.

Карта наблюдений включает 198 фрагментов фиксированных форм поведения, за наличием или отсутствием которых у ребенка должен следить наблюдатель, заполняющий карту. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов (приложение).

В регистрационном бланке (приложение) наблюдатель зачеркивает цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые нарушения (справа) от менее тяжелых (слева). Номера симптомов не всегда идут по порядку, их расположение зависит от значимости того или иного симптома в общем описании синдрома. При оценке симптома фрагмент, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя. Подсчитываются сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов всех синдромов. Большее число зачеркнутых фрагментов поведения у ребенка (по сравнению с другими детьми) дает возможность сделать вывод о серьезных нарушениях в развитии его личности и поведения.

Безусловно, при оценке агрессивности ребенка особое внимание следует уделять синдромам, описывающим враждебность по отношению к взрослым, детям и недостаток социальной нормативности.

Карта наблюдений может заполняться как психологом, так и педагогом. Однако в последнем случае не всегда удается получить объективную картину поведения ребенка из-за нередкого субъективизма представления педагога о данном ребенке или из-за предвзятого отношения к нему. Поэтому в тех случаях, когда полученная информация вызывает сомнение психолога или у него есть неуверенность в правильности оценки тех или иных нарушений поведения ребенка, следует провести самостоятельное наблюдение, особенно за группой

дезадаптированных детей.

В заключение следует отметить, что описанные выше методики диагностики нарушений поведения детей путем наблюдения лучше всего использовать при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Это связано с тем, что использование других методов существенно затруднено по целому ряду причин, связанных с уровнем психического развития детей этих возрастов. Конечно, нужно стремиться понаблюдать за ребенком в различных ситуациях. Однако необходимо еще раз акцентировать внимание на том, что наблюдение за игровой деятельностью является наиболее информативным.

Интервью

Определить характер нарушений поведения и их психологические причины можно, используя в работе с детьми такой метод, как *интервью* . Модель интервью, его содержание и направленность вопросов определяется той методологической и теоретической схемой, которой придерживается психолог в работе с детьми.

Психоаналитический подход

Одним из примеров психоаналитической модели интервью может служить разработанный А. Адлером «Индивидуальный психологический опросник». Он был сформулирован для того, чтобы определить биологические, психологические, социальные условия формирования стиля жизни, в рамках которого возникают нарушения личностного развития и поведения, для понимания и оказания помощи в преодолении проблем детей, а также для того, чтобы выявить психологические механизмы, позволяющие ребенку справляться с негативными ситуациями.

Индивидуальный психологический опросник

Характеристика расстройства

1. Когда появились причины для недовольства ребенком?

В какой ситуации, объективной и психологической, находился ребенок, когда расстройство было впервые замечено:

– изменение окружающей среды;
– начало обучения в школе;
– перемена школы;
– перемена (замена) учителя;
– рождение брата или сестры;
– неудача в школе;
– новая дружба;
– болезни ребенка или родителей;
– развод;
– еще одна свадьба или смерть родителей.

2. Выделялся ли ребенок среди сверстников каким-то образом в ранние годы?

Проявлялось ли это в виде психической (умственной) или физической слабости, трусливости, болезненности, чрезмерной сдержанности, неуклюжести, ревнивости, зависимости от других?

Боялся ли ребенок оставаться один? темноты?

Как формируются полоролевые признаки ребенка, его начальные, второстепенные, третичные половые характеристики?

Как ребенок относится к противоположному полу?

Насколько глубоко он был просвещен о своей половой роли?

Он пасынок, незаконнорожденный, приемный или сирота?

Как его приемные родители (если они были) обращались (обращаются) с ним?

Он научился ходить и говорить вовремя, без трудностей?

Как протекало прорезание зубов? Оно было нормальным?

Были ли серьезные трудности в обучении письму, рисованию, арифметике, пению или плаванию?

Он страдал от одиночества?

Как он относится к отцу, матери, дедушке, бабушке, няне?

3. Много ли проблем доставлял ребенок?

Что и кого он боялся или боится больше всего?

Плакал ли он ночью?

Страдал ли недержанием мочи?

Он деспотичен (властен)? К более слабым детям он относится так же, как и по отношению к более сильным?

Выказывал ли он сильное желание полежать в кровати одного из родителей?

Он смышленый?

Дразнил ли он кого-нибудь, высмеивал?

Как он относится к своему телу, волосам, одежде, обуви?

Ковыряет ли он в носу, кусает ли ногти?

Прожорлив ли он?

Воровал ли?

Есть ли у него трудности со стулом?

Эти вопросы направлены на выяснение жизненной позиции, степени адаптивности ребенка, психологических трудностей.

Общественные взаимоотношения

1. Легко ли у него появлялись друзья?

Был ли он драчливым, мучил ли он людей и животных?

Он присоединяется чаще к более младшим или более старшим мальчикам (девочкам)?

Ему нравится быть лидером или он склонен к изоляции?

Коллекционирует ли он что-нибудь?

Проявляет ли он жадность к деньгам? Чрезмерную скупость?

Эти вопросы направлены на исследование способности ребенка контактировать с другими людьми, определение его эмоционального жизненного фона.

2. Как ребенок ведет себя в школе?

Любит ли он ходить в школу?

Задерживается ли он в школе?

Суетится ли он перед школьными занятиями?

Теряет ли он свои книги или портфель?

Заботится ли ребенок о выполнении домашних заданий?

Волнуется ли перед экзаменами и во время экзамена?

Много ли времени тратит ребенок на выполнение домашних заданий?

Он ленивый? Вялый?

В какой степени он способен концентрировать внимание?

Мешает ли ваш ребенок на уроках?

Как он относится к учителям? Он разборчивый, высокомерный, равнодушный?

Просит ли он других помочь ему с уроками, или ждет, пока помощь предложат другие?

Он честолюбивый в играх и спорте?

Считает ли он себя бездарным, неспособным ?

Много ли он читает? Какую литературу предпочитает?

Как он успевает по разным предметам?

Эти вопросы дают представление об отношении ребенка к школе, о способностях преодолевать трудности.

3. Необходимо выяснить, каковы условия проживания ребенка, какими болезнями болели или болеют члены семьи, страдает ли кто-нибудь алкоголизмом, нервными или психическими заболеваниями, венерическими заболеваниями, имеют ли криминальную направленность.

Кто доминирует в семье?

Воспитание в семье строгое, сверхопекаемое или изнеженное?

Есть ли страх перед жизнью? В чем это проявляется?

4. Какова позиция ребенка в ряду братьев и сестер? Он самый старший, самый младший, единственный ребенок, единственный мальчик, единственная девочка?

Сестры и братья соперничают друг с другом?

Какой эмоциональный фон преобладает в семье?

Выяснение этих моментов позволяет понять, как формируется характер ребенка, его отношение к людям.

Интересы

1. Какие у ребенка увлечения? Чем занимается он помимо школьных уроков?

Какие увлечения, занятия имеют члены его семьи?

Считает ли он своих родителей хорошими супругами?

Что ребенок думает о женитьбе вообще?

Ответы на эти вопросы дают основание судить об уверенности ребенка в будущем.

2. В какие игры любит играть ребенок? Какие книги предпочитает, какие герои ему симпатичны? На кого он хотел бы быть похожим?

Имеет ли он склонность портить игру другим детям?

Насколько хорошо развита у ребенка фантазия?

Он больше реалист или фантазер?

Воспоминания и сны

1. Каковы самые ранние воспоминания ребенка?

2. Какие сны ему больше всего запомнились или повторяются? Что он при этом испытывает? (Падение, полет, бессилие, беспокойство, мечты)?

Обнаруживается ли в этих переживаниях склонность к изоляции, чрезмерной осторожности, амбициозности, тенденция к пассивности, предпочтение определенных людей?

Поведенческие проблемы

1. В каком отношении ребенок вызывает опасения?

Чувствует ли он пренебрежительное отношение к себе?

Отзывается ли он на внимание и похвалы?

Есть ли у него собственные идеи?

Избегает ли он трудностей?

Чувствует ли он неуверенность в своем будущем?

Верит ли он во вредные влияния наследственности?

Трудно ли ему поддерживать общение? В чем состоят трудности?

Пессимистичны ли его взгляды на жизнь?

Эти вопросы помогут выяснить, есть ли у ребенка точка опоры в жизни, уверен ли он в себе и своем будущем.

2. Имеет ли ребенок стойкие плохие привычки?

Гримасничает ли он?

Он обычно ведет себя глупо? Чудачит?

Предпринимает слабые попытки привлечь внимание?

Физические нарушения

1. Есть ли у ребенка речевые недостатки?

Он безобразный, неуклюжий, косолапый, с вывернутыми внутрь коленями или кривоногий?

Болел ли он рахитом? Он плохо развит?

Он неестественно тучный, высокий или маленький?

Есть ли у него дефекты глаза или уха?

Имеются ли задержки в умственном развитии?

Он левша или правша?

Храпит ли он ночью?

Быть может, ваш ребенок очень красив?

Ребенок с физическими недостатками может испытывать дискомфорт. Очень красивые дети часто убеждены в том, что им все дается в жизни легко, и остаются слабовольными, не способными справиться с трудностями. Эти вопросы нацелены на выявление трудностей, которые могут испытывать дети с физическими недостатками или очень привлекательной внешностью.

Комплекс неполноценности

1. Ребенок говорит об отсутствии способностей к учебе? К работе? Или к жизни?

Бывают ли у него мысли о самоубийстве?

Имеется ли связь между его нарушениями, расстройствами и чертами характера?

Он выше ценит внешние успехи?
Он покорный, нетерпимый, непослушный?

Эти вопросы помогают выявить возможные комплексы неполноценности у ребенка.

Положительные качества

Следует выяснить, в каких областях деятельности ребенок достигает бóльших успехов, определить его наклонности и степень развития навыков в той или иной деятельности. Может выясниться, что до сих пор ребенок занимался не своим делом и ему стоило бы развивать совсем другие способности, навыки и умения.

Компактным примером диагностического интервью может служить схема, предложенная Н. Мак-Вильямс.

Диагностическое интервью

Демографические данные

Имя, возраст, пол, этническая и расовая принадлежность, религиозная ориентация, состояние отношений, родители, уровень образования, работа, предшествующий опыт психотерапии, кто направил на терапию в этот раз, другие (кроме клиента) источники информации.

Текущие проблемы и их состояние

Главные проблемы и понимание клиентом их причин, история этих проблем, предпринимавшееся лечение, почему *именно сейчас* пришел на терапию.

Личная история

Где родился, вырос, количество детей в семье и место клиента среди них, главные переезды. Родители, братья, сестры: получить объективные данные (живы ли, причины и время смерти, если умерли; возраст, здоровье, профессия) и субъективные данные (личность, природа отношений с клиентом). Психологические проблемы в семье (диагностированная психопатология и другие условия, например, алкоголизм).

Младенчество и детство

Хотели ли родители клиента рождения ребенка, условия в семье после рождения, что-то необычное в критические периоды развития, некоторые ранние проблемы (еда, туалет, речь, двигательная активность, никтурия, ночные кошмары, засыпание, грыз или нет ногти и т. д.), ранние воспоминания, семейные истории или шутки в адрес клиента.

Латентный период

Проблемы сепарации, социальные проблемы, проблемы в учебе, в поведении, жестокость к животным, болезни, переезды или семейные стрессы в это время, сексуальное или физическое насилие.

Подростково-юношеский период

Возраст полового созревания, физические проблемы, связанные с созреванием, семейная подготовка к сексуальности, первый сексуальный опыт, мастурбационная фантазия, школьный опыт, успеваемость и социализация, самодеструктивные паттерны (нарушения питания, использование лекарств, сомнения в сексуальности, рискованные эксцессы, суицидальные импульсы, антисоциальные паттерны); болезни потери, переезды или семейные стрессы в это время.

Текущие представления (ментальный статус)

Общее представление, состояние аффектов, настроение, качество речи, уровень интеллекта, адекватность памяти, оценка надежности информации. Исследование предполагаемых проблем, например, при депрессии – возможности суицида.

Запоминаются ли сновидения? Есть ли повторяющиеся?

Заключение

Необходимо узнать у клиента, нет ли другой важной информации, которой он обладает и о которой его не спросили.

Спросите, было ли ему удобно и не хочет ли он что-либо сказать.

Выводы

Главные текущие темы, области фиксаций и конфликтов, основные защиты, бессознательные фантазии, желания и страхи; центральные идентификации, контридентификации; неоплаканные потери; связанность собственного «Я» и самооценка.

Поведенческий подход

Примером интервью в теории социального научения может служить разработанная А. Бандурой и Р. Уолтерсом «Анкета подростка».

Она была создана для оценки степени выраженности физической, вербальной, косвенной агрессии и враждебности подростков против родителей и ближайшего окружения.

Схема бесед с подростками имеет полуструктурированный характер, т. е. задаются стандартные вопросы в заранее установленном порядке. Используются вопросы «открытого» типа, что позволяет респонденту отвечать настолько подробно, насколько он хочет и выражать свои отношение и чувства в той мере, в какой он сочтет нужным.

Модель интервью представляет собой 40 вопросов (приложение 2). Его результаты оцениваются по 85-балльным шкалам. Шкалы направлены на измерение:

– ***физической агрессии*** , которая включает такие действия, как физическое нападение, попытки затеять драку, удары кулаками или различными предметами с целью нанесения телесных повреждений;

– ***вербальной агрессии*** , которая подразумевает нападение в любой форме, прямое взаимодействие, открытую агрессию или неповиновение, оскорбления, словесное унижение, отказ повиноваться взрослым, угрозы, при условии, что они выражались открыто тому, кому предполагалось причинить вред;

– ***косвенной агрессии*** , которая включает менее явные проявления вербальной агрессии, такие как клевета, отказ в просьбе с целью обидеть просителя и инспирирование агрессии со стороны других;

– ***враждебности*** , которая характеризуется пренебрежительным отношением к своим родителям, учителям, сверстникам.

Проективные методики

Рисунок несуществующего животного

Методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ) – одна из наиболее распространенных проективных методик диагностики агрессивности детей. В основном проводится в режиме взаимодействия «психолог – ребенок» с целью выяснения или уточнения черт личности, установок и психологических проблем ребенка. Поскольку методика РНЖ

является проективной, то здесь главную роль играет умение ребенка фантазировать и отразить созданный образ в виде графического изображения или рисунка. Вторая особенность РНЖ состоит в том, что изображенный ребенком графический материал имеет не только тесную связь с эмоциями, играющими определенную роль в формировании образов фантазии, но и с реальными личностными и социальными проблемами ребенка. И, наконец, третья – это метафоричность изображения, которая в процессе интерпретации рисунка переносится на личность ребенка и описывается уже в психологических категориях исходя из того, что хотя процесс проекции и протекает без достаточного контроля сознания, он все же отражает сознательные установки ребенка.

Методика проводится по стандартной процедуре. В начале необходимо установить доверительный контакт с ребенком и лишь потом сообщить ему о характере задания. Инструкция: «Придумай и нарисуй несуществующее животное и назови его несуществующим названием». Далее можно уточнить, что нежелательно брать животное из мультфильмов, так как оно уже кем-то придумано; вымершие животные тоже не подходят.

Для проведения необходим простой карандаш средней твердости, неостро отточенный (ручкой, фломастером рисовать нельзя). Лист бумаги стандартный, белый или кремовый, но не глянцевый. Бумага должна быть ориентирована вертикально.

Аспекты анализа рисунка. Разделяются на формальные и содержательные. К формальному аспекту относятся: а) семантика расположения в пространстве и б) графологические признаки.

а) ***Семантика пространства проективного рисунка.*** Как свидетельствует практика и экспериментальные исследования, пространство рисунка семантически неоднородно. Оно связано с эмоциональной окраской переживаний и временным периодом – настоящим, прошедшим и будущим, а также с действительным и идеальным. Пространство, расположенное сзади и слева от субъекта, связано с прошлым и бездеятельностью (то есть отсутствием активной связи между замыслом, планированием и его осуществлением), а пространство впереди и справа – с периодом будущего и активностью. Лист бумаги является двумерной проекцией этого пространства.

На листе левая сторона и низ рисунка связаны с отрицательно окрашенными эмоциями, депрессией, неуверенностью, пассивностью. Правая сторона (соответственно доминантной правой руке) и верх – с положительно окрашенными эмоциями, энергией, активностью, конкретностью действий.

В норме рисунок расположен по средней линии (или несколько левее) и чуть выше середины листа бумаги. Положение рисунка ближе к верхнему краю листа (чем больше, тем выраженнее) трактуется как высокая самооценка, неудовлетворенность собственным положением в обществе и недостаточным признанием окружающих, претензия на продвижение, тенденция к самоутверждению, потребность в признании. Повышение положения рисунка на листе бумаги коррелирует со стремлением соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. Повышение рисунка также связано с уменьшением фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Положение в нижней части листа – обратный показатель: неуверенность в себе, низкая самооценка, подавленность, нерешительность, незаинтересованность в своем социальном положении, отсутствие стремления быть принятым окружением, склонность к фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей.

Правая и левая полуплоскость листа имеют противоположную каннотацию по оппозициям «пассивность – деятельность», «внутреннее – внешнее», «прошлое – будущее».

Соответственно расценивается местоположение рисунка вправо и влево от средней линии листа, а также ориентация головы и тела животного вправо, влево, в фас. Местоположение, скорее, символизирует готовые к реализации состояния и реакции на момент рисования, в то время как ориентация головы и тела символизирует общую направленность в сторону достижения тех или иных состояний в рамках указанных оппозиций.

Голова, направленная вправо, – устойчивая тенденция к действию: почти все, что обдумывается и планируется, осуществляется, или, по крайней мере, начинает осуществляться (если даже и не доводится до конца). Ребенок настроен на реализацию своих установок и намерений.

Голова, направленная влево, – тенденция к рефлексии, к размышлению, «не человек действия». Лишь незначительная часть замыслов реализуется или хотя бы начинает реализовываться. Нередко это также нерешительность, страх перед активными действиями (вариант: отсутствие ли тенденции к действию или боязнь активности – следует решить дополнительно). Это также может быть связано с отсутствием притязаний на самоутверждение в сфере внешнепреобразовательной деятельности, отсутствием склонности к доминированию, с фиксацией на какой-либо ситуации в прошлом.

Положение «анфас», т. е. голова, направленная на рисовавшего, может трактоваться как эгоцентризм. Такое положение часто бывает сходно по значению в отношении описанных параметров уровня притязаний с поворотом влево. Иногда оно трактуется как прямота, бескомпромиссность, сформировавшиеся как реакция на глубинное чувство незащищенности.

Сдвиг рисунка вправо может свидетельствовать об акцентировании будущего, мужских черт характера, стремлении к контролю над ситуацией, ориентации на окружающих, экстраверсии. Сильный сдвиг вправо наблюдается достаточно редко и может быть связан с «бунтарством», неподчинением. Исследования выявили значимую связь между сдвигом вправо и рядом показателей фрустрационного теста Розенцвейга. При сдвиге рисунка вправо преобладают экстрапунитивные реакции с целью эго-защиты, реакции, направленные вовне, агрессивность. Обнаруживается связь активного отстаивания собственной правоты со сдвигом рисунка вправо, что хорошо иллюстрирует языковая метафора.

Сдвиг рисунка влево имеет противоположное значение. Это акцентирование прошлого, нежелание участвовать в ситуации, склонность к принятию вины и ответственности на себя, застенчивость, интроверсия. Преобладают интропунитивные реакции, снижается уровень внешненаправленной агрессивности и реактивности.

Двух– (и более) головые животные и «тяни – толкай» рассматриваются как выражение противоречивых тенденций. Необходимо также осторожно подходить к интерпретации рисунков, занимающих более 2/3 площади листа бумаги, а также к рисункам, выходящим за срез листа: они могут не подчиняться указанным семантическим закономерностям. Особую категорию составляют маленькие рисунки, расположенные в левом верхнем углу листа. Этот тип локализации часто свидетельствует о высокой тревожности, склонности к регрессивному поведению и эскапизму (желание выйти из ситуации, уход в прошлое либо в фантазию), избеганию новых переживаний. Возможна выраженная дисгармония между самооценкой и уровнем притязаний (актуальным и идеальным образом «Я»). Эти рисунки также могут не подчиняться общим семантическим закономерностям.

Обобщая, можно сказать, что проективное пространство рисунка является символом всех возможных пространств, с помощью которых могут быть метафорически охарактеризованы личность и характер индивида. Чаще всего оно символизирует социальную среду в различных ее аспектах (ценностном, объектном, коммуникативном, временном, эмоциональном и т. д.). В плане интерпретации эти аспекты играют роль контекстных рамок, ограничивающих

многозначность образа.

К ряду интерпретационных приемов работы с пространством относится обращение внимания на ощущения, вызванные рисунком (например: шаткость – устойчивость, что относится к ориентации в социуме, самооценке и пр.). Можно попытаться представить, куда двинется животное, если «открепить» его от плоскости (вправо, влево, вверх, вниз), или оно останется на месте. Попытаться определить, насколько однозначен или противоречив рисунок движения животного (например, одна часть фигуры движется в одном направлении, а другая этому препятствует либо движется в противоположном направлении).

б) ***Графологические аспекты интерпретации.*** Здесь можно выделить два аспекта анализа:

1. Уровень наличных технических средств воплощения образа в графике (анализ характеристик идеомоторного акта).

2. Пространственно-символический аспект.

К первому аспекту относится анализ линии. Для нормы характерна линия со средним равномерным нажимом и четкими соединениями. Колеблющаяся, прерывающаяся линия, «островки» перекрывающих друг друга линий, несоединенные углы, «запачканные» рисунки говорят о легкой напряженности, повышенном уровне тревожности, что свойственно невротикам. Контуры рисунка здесь могут быть размытыми, «волосатыми», во всем исполнении может чувствоваться неуверенность, неловкость.

Характер линии служит одним из индикаторов общей энергии. Слабая паутинообразная линия («возит карандашом по бумаге», не нажимая на него) является признаком экономии энергии, астенизации, снижения общего тонуса. При пониженном фоне настроения встречается достаточно редко и сочетается с экономией линии и деталей.

Обратный характер линии не является полярным: это не энергия, а следствие увеличения тонуса мускулатуры в связи с тревожностью. Особо следует обращать внимание на резко продавленные линии, видимые с обратной стороны листа (судорожный, высокий тонус рисующей руки) – резкая генерализованная тревожность. Необходимо обращать внимание на то, какая деталь, какой символ выполнен с увеличением нажима, т. е. к чему привязана тревога (например, верхний «шип»). О повышении тревожности также говорит наличие штриховки внутри контура фигуры и различных деталей.

Во втором аспекте анализируется направление линии и характер контура.

«Падающие линии» и преимущественное направление сверху вниз влево свидетельствует о быстро истощаемом усилии, низком тонусе, возможной депрессии. «Поднимающиеся линии», преобладание движения снизу вверх направо – хорошее энергетическое обеспечение движения, склонность к трате энергии, агрессивности.

Контур фигуры традиционно трактуется как граница «Я» и социума, символизируемого окружающим пространством. Фигура круга, особенно ничем не заполненного, символизирует тенденцию к сокрытию, замкнутость, закрытость своего внутреннего мира, нежелание сообщать о себе сведения окружающим, нежелание подвергаться тестированию. Такие рисунки дают ограниченное количество информации о себе.

Контур фигуры анализируется по наличию или отсутствию выступов типа шипов, панцирей, игл, прорисовке или затемнению линии контура. Это – защита от окружающих: агрессия, если они выполнены в острых углах; страх и тревога, если имеет место затемнение, «запачкивание» линии контура; опасение и подозрительность, если поставлены «щиты», заслоны, линия удвоена (например, см. рисунки в приложении 3). Направленность такой защиты – соответственно пространственному положению. Верхний контур – против вышестоящих, против лиц, реально имеющих возможность наложить запрет, ограничение,

осуществить принуждение, т. е. против старших по возрасту, родителей, учителей. Нижний контур – защита против насмешек, отсутствия авторитета, т. е. против нижестоящих, младших, подчиненных, боязнь осуждения. Боковые контуры – недифференцированная опасливость, готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях; то же самое – элементы защиты, расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного. Справа – больше в процессе реальной деятельности, слева – больше защита своих мыслей, убеждений, вкусов.

Степень агрессивности выражена количеством, расположением и характером острых углов в рисунке, независимо от их связи с той или иной деталью. Особенно весомы в этом отношении прямые символы агрессии – когти, клювы, зубы (см. рисунки в приложении 3).

Контур также может рассматриваться как «оболочка», символ контроля со стороны «Я» за собственной эффективностью, ее проявлением вовне. Укрупненные рисунки могут свидетельствовать о повышенном аффекте, значении собственной персоны, эгоцентризме. При этом следует учитывать, что дети рисуют крупнее взрослых, девочки – крупнее мальчиков. Мелкие рисунки – наличие депрессии, подавленность, угнетенность, повышенный самоконтроль.

Уверенные, хорошо стыкующиеся линии, упругая пластичность контура является показателем хорошего контроля аффективности. В случае повышенной возбудимости, плохой контролируемости аффективных проявлений по интенсивности появляются увеличенные рисунки с плохо пристыкованными, имеющими перерывы, но энергичными линиями контура, создающими впечатление «разрывания» оболочки изнутри наружу.

Ощущение ригидности, хрупкости оболочки при отсутствии теплоты в общем впечатлении от рисунка может являться признаком длительно подавляемой эмоциональности либо нивелирования.

Содержательный анализ рисунка

1. *Центральная смысловая часть фигуры (голова или ее заместители).* Значение расположенных на голове деталей, соответствующих органам чувств.

Уши – заинтересованность в информации и значимость мнения окружающих о себе. Дополнительно по другим показателям можно определить: предпринимает ли ребенок что-либо для завоевания положительной оценки или только дает на оценки окружающих соответствующие эмоциональные реакции – радость, обиду и пр.

Приоткрытый рот в сочетании с языком – при отсутствии прорисовки губ – трактуется как повышенная речевая активность (болтливость); в сочетании с прорисовкой губ – чувственность, иногда и то и другое вместе. Открытый рот без прорисовки языка и губ, особенно зачерненный, трактуется как облегченность возникновения опасений, страхов, недоверия. Рот с зубами – вербальная агрессия, в большинстве случаев – защитная (огрызается, грубит в ответ на обращение к нему высказывания отрицательного содержания, осуждения или порицания). Для детей и подростков характерен рисунок зачерненного рта округлой формы (в случае боязливости, тревоги).

Особое значение придается глазам как символу присущего человеку переживания страха. Это значение особо подчеркивается резкой прорисовкой радужки.

Ресницы – истероидно-демонстративные манеры в поведении, для мужчин – женственные черты характера (с прорисовкой зрачков совпадает редко). Ресницы также – заинтересованность в восхищении окружающими внешней красотой и манерой одеваться, придание большого значения внешности.

На голове бывают также дополнительные детали:

• рога – защита или агрессия (определяется в сочетании с другими признаками агрессии –

когтями, щетиной, иглами и пр. – характер этой агрессии: спонтанный или защитно-ответный);

• перья – тенденция к самоукрашению и самооправданию, демонстративность;

• грива, шерсть, подобие прически: чувственность, подчеркивание женщинами своего пола, иногда – ориентация на свою социальную роль.

2. *Несущая, опорная часть фигуры (ноги, лапы и пр.).* Рассматривается «основательность» этой части по отношению к размеру всей фигуры и по форме. Основательность – обдуманность, рациональность в принятии решений, в суждениях, опора на существенные положения. В обратном случае – поверхностность суждений, легкомыслие в выводах, неосновательность суждений; иногда – импульсивность в принятии решения, особенно при отсутствии или почти отсутствии ног. Следует обратить внимание на характер соединения ног (лап) с корпусом: соединены точно, тщательно, небрежно, слабо, не соединены вовсе – это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями.

Однотипность и однонаправленность, повторяемость формы «ног», лап, любых элементов опорной части – конформность суждений и установок, их стандартность, банальность. Разнообразие в положении этих деталей – своеобразие установок, суждений, самостоятельность, банальность, небанальность, иногда (соответственно необычности формы) – творческое начало или инакомыслие.

3. *Части, поднимающиеся над уровнем фигуры (могут быть функциональными или служить украшением).*

Крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря или перья, бантики, завитушки, кудри и пр. Первые – энергия охвата разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, «самораспространение» с неделикатным, неразборчивым стеснением окружающих, либо любознательность, «соучастие» как можно в большем количестве мероприятий, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелость предприятий (соответственно значение детали-символа: крылья или щупальца). Второе – демонстративность, склонность к обращению на себя внимания, манерность.

Хвосты отражают отношение к собственным действиям и решениям, размышлениям, выводам, к своей вербальной продукции, судя по тому, повернуты ли эти хвосты вправо или влево. Вправо – по поводу своих действий и поступков (поведение), влево – по поводу мыслей, решений, пропущенного момента, собственной нерешительности. Положительная или отрицательная оценка этого отношения выражена в направлении хвоста: вверх (уверенно, положительно, бодро) или падающим движением вниз (недовольство собой, подавленность, сожаление, сомнение по собственному поводу, раскаяние и т. п.). Особенно следует обратить внимание на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся звеньев, особенно пышные, длинные, разветвленные.

4. *Общая энергия.* Оценивается количеством изображенных деталей:

– просто примитивный абрис;

– только необходимое количество деталей, чтобы дать представление о придуманном животном (тело, голова, конечности, хвост и т. д.);

– имеет место изображение не только необходимых, но и усложняющих конструкцию дополнительных деталей.

Соответственно чем больше составных частей и деталей (помимо самых необходимых), тем выше энергия. И наоборот – экономия энергии, астенизированность.

5. *Тематический аспект.* Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных. Это относится к собственной персоне, к своему «Я», представлению о своем положении в мире. Сюда же относится представление о защищенности – беззащитности, способности опекать – потребности в заботе, дружелюбности – агрессивности и т. д.

Об инфантилизме и эмоциональной незрелости свидетельствует уподобление рисуемого животного человеку, начиная с постановки животного в положение прямохождения (на две лапы вместо четырех, одевание в человеческую одежку) и кончая похожестью морды на лицо, конечностей на ноги и руки. Механизм этого сходен с аллегорическим значением животных и их характеров в сказках и притчах. Но это не следует путать с наделением животного разумом и признаками человеческих взаимоотношений с себе подобными, что, напротив, является одним из признаков неформального отношения к обследованию и, следовательно, хорошей проекцией.

Следует обратить внимание на акцентировку признаков пола – вымени, сосков, груди (при человекоподобной фигуре). Это относится к полу вплоть до фиксации на сексуальных проблемах. Рисунок одноименного с собой пола считается признаком хорошей идентификации со своей сексуальной ролью; в обратном случае может сигнализировать об имеющихся здесь нарушениях.

6. *Необычные детали.* Резко и необычно обращает на себя внимание вмонтирование механических частей в тело животного:

– постановка животного на постамент;

– тракторные гусеницы;

– прикрепление к голове пропеллера;

– вмонтирование в тело проводов, электроламп и т. п.

Это наблюдается, главным образом, у больных шизофренией и глубоких шизоидов (если не продиктовано установкой на особую оригинальность).

7. *Творческие возможности.* Выражены обычно характером сочетания элементов фигуры.

Банальность, отсутствие творческого начала принимает форму готового, существующего животного, к которому лишь приделываются также готовые детали, – чтобы существующее животное стало несуществующим. Оригинальность выражается в форме построения фигуры из элементов, а не из заготовок.

8. *Название.* Может выражать рациональное содержание смысловых частей («летающий заяц», «бегакот», «мухожор»); другой вариант – словообразование с «книжно-научным», иногда с латинским суффиксом или окончанием («реталетус», «наплиолярия»). Первое – рациональность, конкретная установка при ориентировке и адаптации; второе – демонстративность, направленная, главным образом, на подчеркивание своего разума, эрудиции. Встречаются названия поверхностно-звуковые, без всякого осмысления («грягэкр», «лалио»), знаменующие легкомысленность отношения к окружающему, неумение учитывать сигналы опасности, наличие аффективных критериев в основе мышления, перевес эстетических элементов над рациональными. Иронически-юмористические названия («риночурка», «пельмеш») – при соответственном иронически-снисходительном отношении к окружающим. Инфантильные названия обычно имеют повторяющиеся элементы («тру-тру», «кус-кус»). Склонность к фантазированию (чаще защитного порядка) выражена непомерно удлиненными названиями.

9. *Беседа.* Рисование животного завершается беседой-опросом. Выясняется происхождение, пол, возраст, габариты, уточняется предназначение необычных органов, а также органов, носящих агрессивный характер. Выясняется способ добывания пищи (плотоядное или нет), взаимоотношение с сородичами и само наличие таковых, способ обзаведения потомством (брачные отношения), наличие и характер поведения в опасных ситуациях, борьба с врагами или жертвами.

Если ребенок не готов к ответам на эти вопросы, можно попросить его описать один день из жизни животного, задавая по ходу нужные вопросы.

Как показали исследования, одним из индикаторов силы неосознанной идентификации с образом животного является его принятие либо отвержение испытуемым. Это особенно проявляется в ситуации затрудненного контакта. Ребенок тем тесней идентифицируется с образом, чем выше его оценивает. Однако степень идентификации и наличие проекции не тождественные явления. Так, во время интерпретирующей беседы (подачи психологической обратной связи ребенку) можно столкнуться с отвержением в рисунке ряда черт собственной личности (агрессивность, подозрительность, враждебность). Таким образом, прицельное выяснение степени принятия или отвержения испытуемым различных особенностей или всего образа в целом создает возможность выяснить степень идентификации, а также предположить наличие и определить характер отвергаемых (вытесненных из сознания) черт личности.

10. *Общее впечатление.* Существует разделяемое большинством специалистов по проективному рисунку мнение, что интерпретация должна начинаться с осознания общего впечатления от рисунка: переживания эмоционального тона и целостности содержащегося в нем сообщения. Это интуитивный эмпатический процесс, приходящий только с опытом. Психотехника вживания состоит в том, чтобы позволить свободно войти в сознание первому впечатлению, не «зашумляя» его какими-либо предпосылками со стороны интеллекта. Это первое впечатление позволяет получить первичное понимание индивидуальных эмоциональных реакций ребенка, степени его эмоциональной зрелости, наличия или недостатка внутреннего баланса. Первое впечатление является той целостностью, из которой психолог исходит, приступая к интерпретации, и к которой должен вернуться, пройдя этап анализа деталей изображения. Любые отклонения и противоречия в толковании частного признака с целостным впечатлением должны быть специально проанализированы с учетом того, что приоритет всегда – за общим впечатлением. Важным правилом интерпретации можно считать положение: все приведенные в данном руководстве толкования частных признаков имеют ценность только как одна из более доступных форм осознания и конкретизации общего целостного впечатления как форма его вербализации.

Устойчивость общего впечатления может проявляться при повторных выполнениях рисунка одним и тем же ребенком. Общим здесь является ощущение ригидности, неподвижности, тяжести изображения. Это, скорее, изображение статуй, а не живых существ. Такой рисунок может принадлежать личности, характеризующейся ригидностью эмоциональных установок, аффектов, либо с признаком эмоциональной отчужденности, трудностями контактов, либо – личности с сильной склонностью к вытеснению глубинного аффективного комплекса. То, что в общем впечатлении присутствуют, скорее, отрицательные, нежели положительные эмоции, свидетельствует о некотором снижении фона настроения ребенка.

Опора на общее впечатление часто помогает устранить многозначность отдельного признака.

Основной трудностью при истолковании рисунка является многозначность отдельных деталей и признаков. Например, величина рисунка, в зависимости от характера контура, графики, эмоционального фона и т. д., может говорить либо о тенденциях к самораспространению, о преобладании эгоцентрических установок, либо о нарушении контроля над интенсивностью аффективных проявлений или гипертимии (гипомании) и т. д. Кроме обязательного подчинения толкования отдельных деталей общему впечатлению, важным способом сузить значение символа является сознательный выбор надлежащего контекста интерпретации. Например, при наличии в рисунке панциря, шипов, чешуи и т. п. при интерпретации на первый план, естественно, выступает контекст самозащиты, задаваемый оппозицией «уязвимость – защищенность», а не характер уровня притязаний, связанный с

раположением на вертикали. Эвристической опорой в обоих примерах служит употребляемость указанных аспектов рисунка в повседневной речевой метафорике (например, «высокая самооценка», «высокие цели» или «человек в панцире»).

Правильный выбор контекста является важным приемом в работе с рисунком, позволяющим расширить его интерпретацию. Количество возможных интерпретационных контекстов во многом зависит от фантазии и внутренней подвижности экспериментатора. Однако здесь же кроется и опасность «обратной проекции» собственных личностных черт на материал рисунка.

Для оценки агрессивности поведения ребенка можно использовать следующие диагностические критерии.

Таблица 7

Симптом	Балл
1. Сильная, уверенная линия рисунка	0, 1
2. Неаккуратность рисунка	0, 1
3. Большое количество острых углов	0, 1, 2
4. Верхнее размещение углов	0, 1
5. Крупное изображение	0, 1, 2
6. Голова обращена вправо или анфас	0, 1
7. Хвост поднят вверх, пышный	0, 1
8. Угрожающее выражение	0, 1
9. Угрожающая поза	0, 1
10. Наличие орудий нападения (зубы, когти, рога)	0, 1, 2
11. Хищник	0, 1
12. Вожак или одинокий	0, 1
13. При нападении «дерется насмерть» или «всех убивает», дерется традиционными способами (зубы, когти, рога, хобот и т. д.)	0, 1
14. Ночное животное	0, 1
15. Другие признаки	0, 1

Прим. 0 баллов – отсутствие признака, 1 балл – присутствие признака либо признак выражен слабо, 2 балла – многократное проявление признака.

Методика «Дом – дерево – человек»

Для выполнения теста «Дом – дерево – человек» (ДДЧ) исследуемому ребенку предлагается бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами написано «Дом», на второй «Дерево», на третьей – «Человек», на четвертой – имя и фамилия ребенка, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М. При использовании этого карандаша хорошо видны изменения в силе нажима.

Инструкция для ребенка: «Нарисуй, пожалуйста, как можно лучше дом, дерево и человека». На все уточняющие вопросы ребенка следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Само выполнение теста состоит из двух частей: процесса рисования и беседы

после него. Богатую информацию дает наблюдение за тем, как ребенок рисует. Обычно записываются все спонтанные высказывания, отмечаются какие-либо непривычные движения. Когда ребенок заканчивает рисовать, ему задается ряд вопросов о его рисунке. Опрос обычно начинается с рисунка человека. Например, спрашивается, кого он рисовал, возраст нарисованного человека, что он делает, какое у него настроение, напоминает ли он кого-нибудь из его знакомых. Обычно вопрос о рисунках перерастает в беседу о жизненных представлениях ребенка.

Для анализа рисунков используются три аспекта оценки: *детали рисунков, их пропорции* и *перспектива* . Считается, что *детали рисунка* представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Интерпретировать значение деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуальным.

Пропорции рисунка отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуаций или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорции могут рассматриваться как отношение целого рисунка к пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой.

Перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы в нимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Наиболее полная интерпретация теста ДДЧ изложена ниже.

Интерпретация признаков изображения в тесте «Дом – дерево – человек»

«ДОМ»

«Дом». Дом старый, развалившийся – иногда субъект таким образом может выразить отношение к самому себе.

Дом вдали – чувство отвергнутости (отверженности).

Дом вблизи – открытость, доступность и (или) чувство теплоты и гостеприимности.

План дома (проекция сверху) вместо самого дома – серьезный конфликт.

Разные постройки – агрессия направлена против фактического хозяина дома или бунт против того, что субъект считает искусственными и культурными стандартами.

Ставни закрыты – субъект в состоянии приспособиться в интерперсональных отношениях.

Ступеньки, ведущие в глухую стену (без дверей), – отражение конфликтной ситуации, вредящей правильной оценке реальности. Неприступность субъекта (хотя он сам может страстно желать свободного сердечного общения).

Стены. Задняя стена, изображенная с другой стороны, необычна, выявляет сознательные попытки самоконтроля, приспособление к конвенциям, но вместе с тем есть сильные враждебные тенденции.

Контур задней стены значительно толще (ярче) по сравнению с другими деталями – субъект стремится сохранить (не потерять) контакт с реальностью.

Стена, отсутствие ее основы – слабый контакт с реальностью (если рисунок помещен внизу).

Стена с акцентированным контуром основы – субъект пытается вытеснить конфликтные тенденции, испытывает трудности, тревогу.

Стена с акцентированным горизонтальным измерением – плохая ориентировка во времени

(доминирование прошлого или будущего). Возможно, субъект очень чувствителен к давлению среды.

Стена: контуры линии слишком акцентированы – сознательное стремление сохранить контроль.

Стена: одномерная перспектива – изображена всего одна сторона. Если это боковая стена, имеются серьезные тенденции к отчуждению и оппозиции.

Прозрачные стены – неосознаваемое влечение, потребность влиять (владеть, организовывать) на ситуацию, насколько это возможно.

Стена с акцентированными вертикальными измерениями – субъект ищет наслаждения прежде всего в фантазиях и обладает меньшим количеством контактов с реальностью, нежели желательно.

Двери. Их отсутствие – субъект испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно в домашнем кругу).

Двери (одна или несколько) задние или боковые – отступление, отрешенность, избегание.

Двери (одна или несколько) парадные – первый признак откровенности, достижимости.

Двери открытые. Если дом жилой – это сильная потребность к теплу извне или стремление демонстрировать доступность (откровенность).

Двери боковые (одна или несколько) – отчуждение, уединение, избегание реальности. Значительная неприступность.

Двери очень большие – чрезмерная зависимость от других или стремление удивить своей социальной коммуникабельностью.

Двери очень маленькие – нежелание впускать в свое «Я». Чувство несоответствия, неадекватности и нерешительности в социальных ситуациях.

Двери с огромным замком – враждебность, мнительность, скрытность, защитные тенденции.

Дым очень густой – значительное внутреннее напряжение (интенсивность по густоте дыма).

Дым тоненькой струйкой – чувство недостатка эмоциональной теплоты дома.

Окна. Окна – первый этаж нарисован в конце – отвращение к межличностным отношениям. Тенденция ограничения от действительности.

Окна, сильно открытые, – субъект ведет себя несколько развязно и прямолинейно. Множество окон показывает готовность к контактам, а отсутствие занавесок – отсутствие стремления скрывать свои чувства.

Окна, сильно закрытые (занавешенные). Озабоченность взаимодействием со средой (если это значимо для субъекта).

Окна без стекол – враждебность, отчужденность.

Отсутствие окон на первом этаже – враждебность, отчужденность.

Окна отсутствуют на нижнем, но имеются на верхнем этаже – пропасть между реальной жизнью и жизнью в фантазиях.

Крыша. Крыша – сфера фантазии.

Крыша и труба, сорванные ветром, – символически выражают чувства субъекта, что им повелевают независимо от собственной силы воли.

Крыша, жирный контур, не свойственный всему рисунку, – фиксация на фантазиях как источнике удовольствий, обычно сопровождаемая тревогой.

Крыша, тонкий контур края – переживание ослабления контроля фантазии.

Крыша, толстый контур края – чрезмерная озабоченность контролем над фантазией (ее обузданием).

Крыша, плохо сочетаемая с нижним этажом, – плохая личностная организация.

Карниз крыши, его акцентирование ярким контуром или продлением за стены – усиленно защитная (обычно с мнительностью) установка.

Комната. Ассоциации могут возникнуть в связи с:

1) человеком, проживающим в комнате;

2) межличностными отношениями в комнате;

3) предназначением этой комнаты (реальным или приписываемым ей). Ассоциации могут иметь позитивную или негативную эмоциональную окраску.

Комната, не поместившаяся на листе, – нежелание субъекта изображать комнаты из-за неприятных ассоциаций с ними или с их жильцом.

Комната: субъект выбирает верхнюю дальнюю комнату – незначительная тенденция к отчуждению.

Комната: субъект выбирает ближайшую комнату – мнительность.

Ванна. Выполняет санитарную функцию. Если манера изображения ванны значима, возможно нарушение этих функций.

Труба. Отсутствие трубы – субъект чувствует нехватку психологической теплоты дома.

Труба почти невидима (спрятана) – нежелание иметь дело с эмоциональными воздействиями.

Труба нарисована косо по отношению к крыше – норма для ребенка; значительная регрессия, если обнаруживается у взрослых.

Водосточные трубы – усиленная защита и обычно мнительность.

Водопроводные трубы (или водосточные с крыши) – усиленные защитные установки (и обычно повышенная мнительность).

Дополнительные, обрамляющие рисунок, элементы.

Прозрачный «стеклянный» ящик. Символизирует переживание выставления себя всем на обозрение. Его сопровождает желание демонстрировать себя, но ограничиваясь лишь визуальным контактом.

Деревья. Часто символизируют различные лица. Если они как будто «прячут» дом, может иметь место сильная потребность зависимости при доминировании родителей.

Кусты. Иногда символизируют людей. Если они тесно окружают дом, может иметь место сильное желание оградить себя защитными барьерами.

Кусты хаотично разбросаны по пространству или по обе стороны дорожки – указывают на незначительную тревогу в рамках реальности и сознательное стремление контролировать ее.

Дорожка , хорошие пропорции, легко нарисована – показывает, что индивид в контактах с другими обнаруживает такт и самоконтроль.

Дорожка очень длинная – уменьшенная доступность, часто сопровождаемая потребностью более адекватной социализации.

Дорожка очень широкая в начале и сильно сужающаяся у дома – попытка замаскировать желание быть одиноким, сочетающаяся с поверхностным дружелюбием.

Солнце. Символ авторитарной фигуры. Часто воспринимается как источник тепла и силы.

Погода (какая погода изображена). Отражает связанные со средой переживания субъекта в целом. Скорее всего, чем хуже, неприятнее погода изображена, тем вероятнее, что субъект воспринимает среду как враждебную, сковывающую.

Цвет. Цвет, конвенциональное, обычное его использование. Зеленый – для крыши, коричневый – для стен. Желтый, если употребляется только для изображения света внутри дома, тем самым отображая ночь или ее приближение, выражает чувства субъекта, а именно:

1) среда к нему враждебна;

2) его действия должны быть скрыты от постоянных глаз.

Количество используемых цветов. Хорошо адаптированный, застенчивый и эмоционально необделенный субъект обычно использует не меньше двух или не больше пяти цветов. Субъект, раскрашивающий дом 7–8 цветами, в лучшем случае является очень лабильным. Использующий всего один цвет – боится эмоционального возбуждения.

Выбор цвета. Чем дольше, неувереннее и тяжелее субъект подбирает цвета, тем больше вероятность наличия личностных нарушений.

Цвет *черный* – застенчивость, пугливость.

Цвет *зеленый* – потребность в чувстве безопасности, оградить себя от опасности. Это положение является не столь важным при использовании зеленого цвета для ветвей дерева или крыши дома.

Цвет *оранжевый* – комбинация чувствительности и враждебности.

Цвет *пурпурный* – сильная потребность власти.

Цвет *красный* – наибольшая чувствительность. Потребность теплоты из окружения.

Цвет *желтый* – сильные признаки враждебности.

Штриховка 3/4 листа – нехватка контроля над выражением эмоций.

Штриховка, выходящая за пределы рисунка, – тенденция к импульсивному ответу на дополнительную стимуляцию.

Общий вид. Помещение рисунка на краю листа – генерализованное чувство неуверенности, опасности. Часто сопряжено с определенным временным значением:

а) правая сторона – будущее, левая – прошлое;

б) связанная с предназначением комнаты или с постоянным ее жильцом;

в) указывающая на специфику переживаний: левая сторона – эмоциональные, правая – интеллектуальные.

Перспектива. Перспектива «над субъектом» (взгляд снизу вверх) – чувство, что субъект отвергнут, отстранен, не признан дома. Или субъект испытывает потребность в домашнем очаге, который считает недоступным, недостижимым.

Перспектива, рисунок изображен вдали – желание отойти от конвенционального общества. Чувство изоляции, отверженности.

Явная тенденция отграничиться от окружения. Желание отвергнуть, не признать этот рисунок или то, что он символизирует. Перспектива, признаки «потери перспективы» (индивид правильно рисует один конец дома, но в другом рисует вертикальную линию крыши и стены – не умеет изображать глубину) – сигнализирует о начинающихся сложностях интегрирования, страх перед будущим (если вертикальная боковая линия находится справа) или желание забыть прошлое (линия слева).

Перспектива тройная (трехмерная, субъект рисует по меньшей мере четыре отдельные стены, из которых даже двух нет в том же плане) – чрезмерная озабоченность мнением окружающих о себе. Стремление иметь в виду (узнать) все связи, даже незначительные, все черты.

Размещение рисунка. Размещение рисунка *над центром листа* – чем больше рисунок над центром, тем больше вероятность, что:

1) субъект чувствует тяжесть своей борьбы и относительную недостижимость цели;

2) субъект склонен искать удовлетворение в фантазиях (внутренняя напряженность);

3) субъект склонен держаться в стороне.

Размещение рисунка *точно в центре листа* – незащищенность и ригидность (прямолинейность). Потребность заботливого контроля ради сохранения психического

равновесия.

Размещение рисунка *ниже центра листа* – чем ниже рисунок по отношению к центру листа, тем больше похоже на то, что:

1) субъект чувствует себя небезопасно и неудобно и что это создает у него депрессивное настроение;

2) субъект чувствует себя ограниченным, скованным реальностью.

Размещение рисунка *по левой стороне листа* – акцентирование прошлого. Импульсивность.

Размещение рисунка *в левом верхнем углу листа* – склонность избегать новых переживаний. Желание уйти в прошлое или углубиться в фантазии.

Размещение рисунка *на правой половине листа* – субъект склонен искать наслаждения в интеллектуальных сферах. Контролируемое поведение. Акцентирование будущего.

Рисунок *выходит за левый край листа* – фиксация на прошлом и страх перед будущим. Чрезмерная озабоченность свободными откровенными эмоциональными переживаниями.

Выход за правый край листа – желание «убежать» в будущее, чтобы избавиться от прошлого. Страх перед открытыми свободными переживаниями. Стремление сохранить жесткий контроль.

Выход за верхний край листа – фиксирование на мышлении и фантазии как источниках наслаждений, которых субъект не испытывает в реальной жизни.

Контуры очень прямые – ригидность.

Контур эскизный, применяемый постоянно, – в лучшем случае мелочность, стремление к точности, в худшем – указание на неспособность к четкой позиции.

«ЧЕЛОВЕК»

Голова – сфера интеллекта (контроля). Сфера воображения.

Голова большая – неосознанное подчеркивание убеждения о значении мышления в деятельности человека.

Голова маленькая – переживание интеллектуальной неадекватности.

Голова изображается в самом конце – межличностный конфликт.

Нечеткая голова – застенчивость, робость.

Большая голова у фигуры противоположного пола – мнимое превосходство противоположного пола и более высокий его социальный авторитет.

Шея – орган, символизирующий связь между сферой контроля (головой) и сферой влечений (телом). Таким образом, это их координационный признак.

Подчеркнутая шея – потребность в защитном интеллектуальном контроле.

Чрезмерно крупная шея – уступки своим слабостям и желаниям, выражение неподавленного импульса.

Плечи , их размеры – признак физический силы или потребности во власти.

Плечи чрезмерно крупные – ощущение большой силы или потребности во власти.

Плечи мелкие – ощущение малоценности (никчемности), ничтожности.

Плечи слишком угловатые – признак чрезмерной осторожности, защиты.

Плечи покатые – уныние, отчаяние, чувство вины, недостаток жизненности.

Плечи широкие – сильные телесные импульсы.

Туловище. Туловище угловатое или квадратное – мужественность.

Туловище слишком крупное – наличие неудовлетворенности, остро осознаваемых субъектом потребностей.

Туловище ненормально маленькое – чувство унижения, малоценности.

Лицо. Черты лица включают глаза, уши, рот, нос. Это рецепторы внешних стимулов – сенсорный контакт с действительностью.

Лицо подчеркнуто – сильная озабоченность отношениями с другими, своим внешним видом.

Подбородок слишком подчеркнут – потребность доминировать.

Подбородок слишком крупный – компенсация ощущаемой слабости и нерешительности.

Уши слишком подчеркнуты – возможны слуховые галлюцинации. Встречается у особо чувствительных к критике.

Уши маленькие – стремление не принимать никакой критики, заглушать ее.

Глаза закрыты или спрятаны под полями шляпы – сильное стремление избегать неприятных визуальных воздействий.

Глаза изображены как пустые глазницы – значимое стремление избегать визуальных стимулов. Враждебность.

Глаза выпучены – грубость, черствость.

Глаза маленькие – погруженность в себя.

Подведенные глаза – грубость, черствость.

Длинные ресницы – кокетливость, склонность обольщать, соблазнять, демонстрировать себя.

Полные губы на лице мужчины – женственность.

Рот клоуна – вынужденная приветливость, неадекватные чувства.

Рот впалый – пассивная зависимость.

Нос широкий, выдающийся, с горбинкой – презрительные установки, тенденция мыслить ироническими социальными стереотипами.

Ноздри – примитивная агрессия.

Зубы четко нарисованы – агрессивность.

Лицо неясное, тусклое – боязливость, застенчивость.

Выражение лица подобострастное – незащищенность.

Лицо, похожее на маску, – осторожность, скрытность, возможны чувства деперсонализации и отчужденности.

Брови редкие, короткие – презрение, изощренность.

Волосы – признак мужественности (храбрости, силы, зрелости и стремление к ней).

Волосы сильно заштрихованы – тревога, связанная с мышлением или воображением.

Волосы не заштрихованы, не закрашены, обрамляют голову – субъектом управляют враждебные чувства.

Конечности. Руки – орудия более совершенного и чуткого приспособления к окружению, главным образом в межличностных отношениях.

Широкие руки (размах рук) – интенсивное стремление к действию.

Руки шире у ладони или у плеча – недостаточный контроль действий и импульсивность.

Руки, изображенные не слитно с туловищем, отдельно, вытянутые в стороны, – субъект иногда ловит себя на действиях или поступках, которые вышли у него из-под контроля.

Руки скрещены на груди – враждебно-мнительная установка.

Руки за спиной – нежелание уступать, идти на компромиссы (даже с друзьями). Склонность контролировать проявление агрессивных враждебных влечений.

Руки длинные и мускулистые – субъект нуждается в физической силе, ловкости, храбрости как в компенсации.

Руки слишком длинные – чрезмерно амбициозные стремления.

Руки расслабленные и гибкие – хорошая приспособляемость в межличностных

отношениях.

Руки напряженные и прижатые к телу – неповоротливость, ригидность.

Руки очень короткие – отсутствие стремлений вместе с чувством неадекватности.

Руки слишком крупные – сильная потребность к лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством неадекватности и склонностью к импульсивному поведению.

Отсутствие рук – чувство неадекватности при высоким интеллекте.

Деформация или акцентирование руки или ноги на левой стороне – социально-ролевой конфликт.

Руки изображены близко к телу – напряжение.

Большие руки и ноги у мужчины – грубость, черствость.

Сужающиеся руки и ноги – женственность.

Руки длинные – желание чего-то достигнуть, завладеть чем-либо.

Руки длинные и слабые – зависимость, потребность в опеке.

Руки, повернутые в стороны, достающие что-то, – зависимость, желание любви, привязанности.

Руки вытянуты по бокам – трудности в социальных контактах, страх перед агрессивными импульсами.

Руки сильные – агрессивность, энергичность.

Руки тонкие, слабые – ощущение недостаточности достигнутого.

Рука как боксерская перчатка – вытесненная агрессия.

Руки за спиной или в карманах – чувство вины, неуверенность в себе.

Руки неясно очерчены – нехватка самоуверенности в деятельности и социальных отношениях.

Руки большие – компенсация ощущаемой слабости и вины.

Руки отсутствуют в женской фигуре – материнская фигура воспринимается как нелюбящая, отвергающая, неподдерживающая.

Пальцы отделены (обрублены) – вытесненная агрессия, замкнутость.

Большие пальцы – грубость, черствость, агрессия.

Пальцев больше пяти – агрессивность, амбиции.

Пальцы без ладоней – грубость, черствость, агрессия.

Пальцев меньше пяти – зависимость, бессилие.

Пальцы длинные – открытая агрессия.

Пальцы сжаты в кулаки – бунтарство, протест.

Кулаки прижаты к телу – вытесненный протест.

Кулаки далеко от тела – открытый протест.

Пальцы крупные, похожие на гвозди (шипы) – враждебность.

Пальцы одномерные, обведены петлей – сознательные усилия против агрессивного чувства.

Ноги непропорционально длинные – сильная потребность к независимости и стремление к ней.

Ноги слишком короткие – чувство физической или психологической неловкости.

Рисунок начат со ступней и ног – боязливость.

Ступни не изображены – замкнутость, робость.

Ноги широко расставлены – откровенное пренебрежение (неподчинение, игнорирование или незащищенность).

Ноги неодинаковых размеров – амбивалентность в стремлении к независимости.

Ноги отсутствуют – робость, замкнутость.

Ноги акцентированы – грубость, черствость.

Ступни – признак подвижности (физиологической или психологической) в межличностных отношениях.

Ступни непропорционально длинные – потребность безопасности. Потребность демонстрировать мужественность.

Ступни непропорционально мелкие – скованность, зависимость.

Поза. Лицо изображено так, что виден затылок, – тенденция замкнутости.

Голова в профиль, тело анфас – тревога, вызванная социальным окружением и потребностью в общении.

Человек, сидящий на краешке стула, – сильное желание найти выход из ситуации, страх, одиночество, подозрение.

Человек, изображенный в беге, – желание убежать, скрыться от кого-либо.

Человек с видимыми нарушениями пропорций по отношению к правой или левой сторонам – отсутствие личного равновесия.

Человек без определенных частей тела – указывает на отвержение, непризнание человека в целом или его отсутствующих частей (актуально или символично изображенных).

Человек в слепом бегстве – возможны панические страхи.

Человек в плавном легком шаге – хорошая приспособляемость.

Человек – абсолютный профиль – серьезная отрешенность, замкнутость и оппозиционные тенденции.

Профиль амбивалентный – определенные части тела изображены с другой стороны – особо сильная фрустрация со стремлением избавиться от неприятной ситуации.

Неуравновешенная стоячая фигура – напряжение.

Кукла – уступчивость, переживание доминирования окружения.

Робот вместо мужской фигуры – деперсонализация, ощущение внешних контролирующих сил.

Фигура из палочек – может означать увиливание и негативизм.

Фигура Бабы-Яги – открытая враждебность к женщинам.

Клоун, карикатура – свойственное подросткам переживание неполноценности и отверженности. Враждебность, самопрезрение.

Фон, окружение. Тучи – боязливая тревога, опасения, депрессия.

Забор для опоры, контур земли – незащищенность.

Фигура человека на ветру – потребность в любви, привязанности, заботливой теплоте.

Линия основы (земли) – незащищенность. Представляет собой необходимую точку отсчета (опоры) для конструирования целостности рисунка. Придает рисунку стабильность. Значение этой линии иногда зависит от придаваемого ей субъектом качества, например, «мальчик катается на тонком льду». Основу чаще рисуют под домом или деревом, реже – под человеком.

Оружие. Агрессивность. Многоплановые критерии. Разрыв линий, стертые детали, пропуски, акцентирование, штриховка – сфера конфликта.

Пуговицы, бляшка ремня, подчеркнута вертикальная ось фигуры, карманы – зависимость.

Комбинация твердых, ярких и легких линий, большие пальцы и руки, акцентированы глаза, пальцы, волосы. Поза с широко расставленными ногами – грубость, черствость.

Контур, нажим, штриховка, расположение. Мало гнутых линий, много острых углов – агрессивность, плохая адаптация.

Закругленные (округлые) линии – женственность.

Комбинация уверенных, ярких и легких контуров – грубость, черствость.

Контур неяркий, неясный – боязливость, робость.

Энергичные, уверенные штрихи – настойчивость, безопасность.

Линии неодинаковой яркости – напряжение.

Тонкие продленные линии – напряжение.

Необрывающийся, подчеркнутый контур, обрамляющий фигуру, – изоляция.

Эскизный контур – тревога, робость.

Разрыв контура – сфера конфликтов.

Подчеркнута линия – тревога, незащищенность. Сфера конфликтов. Регрессия (особенно по отношению к подчеркнутой детали).

Зубчатые, неровные линии – дерзость, враждебность.

Уверенные твердые линии – амбиции, рвение.

Яркая линия – грубость.

Сильный нажим – энергичность, настойчивость. Большая напряженность.

Легкие линии – недостаток энергии.

Легкий нажим – низкие энергетические ресурсы, скованность.

Линии с нажимом – агрессивность, настойчивость.

Неровный, неодинаковый нажим – циклотимичность, импульсивность, нестабильность. Тревога, незащищенность.

Изменчивый нажим – эмоциональная нестабильность, лабильные настроения.

Длина штрихов . Если пациент возбудимый, штрихи укорачиваются, если нет – удлиняются.

Прямые штрихи – упрямство, настойчивость, упорство.

Короткие штрихи – импульсивное поведение.

Ритмичная штриховка – чувствительность, сочувствие, раскованность.

Короткие, эскизные штрихи – тревога, неуверенность.

Штрихи угловатые, скованные – напряжение, замкнутость.

Горизонтальные штрихи – подчеркивание воображения, женственность, слабость.

Неясные, разнообразные, изменчивые штрихи – незащищенность, недостаток упорства, настойчивости.

Вертикальные штрихи – упрямство, настойчивость, решительность, гиперактивность.

Штриховка справа налево – интроверсия, изоляция.

Штрихи слева направо – наличие мотивации.

Штриховка от себя – агрессия, экстраверсия.

Стирания – тревожность, опасливость.

Частые стирания – нерешительность, недовольство собой.

Стирание при перерисовке (если перерисовка более совершенна) – это хороший знак.

Стирание с последующей порчей (ухудшением) рисунка – наличие сильной эмоциональной реакции на рисуемый объект или на то, что он символизирует для субъекта.

Стирание без попытки перерисовать (т. е. поправить) – внутренний конфликт или конфликт с собственно этой деталью (или с тем, что она символизирует).

Большой рисунок – экспансивность, склонность к тщеславию, высокомерию.

Маленькие фигуры – тревога, эмоциональная зависимость, чувства дискомфорта и скованности.

Очень маленькая фигура с тонким контуром – скованность, чувство собственной малоценности и незначительности.

Недостаток симметрии – незащищенность.

Край листа, рисунок у самого края листа – зависимость, неуверенность в себе.

Рисунок на весь лист – компенсаторное превознесение себя в воображении.

Детали. Здесь важно их знание, способность оперировать ими и приспособиться к конкретным практическим условиям жизни. Психолог должен заметить степень заинтересованности субъекта такими вещами, степень реализма, с которым он их воспринимает; относительную значимость, которую он им придает; способ соединения этих деталей в совокупность.

Существенные детали. Отсутствие существенных деталей в рисунке субъекта, который, как известно, сейчас или в недалеком прошлом характеризовался средним или более высоким интеллектом, часто показывает интеллектуальную деградацию или серьезное эмоциональное нарушение.

Избыток деталей. Неумение ограничить себя указывает на вынужденную потребность наладить всю ситуацию, на чрезмерную заботу об окружении. Характер деталей (существенные, несущественные или странные) может послужить для более точного определения специфичности чувствительности.

Лишнее дублирование деталей – субъект, скорее всего, не умеет входить в тактичные и пластичные контакты с людьми.

Недостаточная детализация – тенденция к замкнутости.

Особо щепетильная детализация – скованность, педантичность.

Ориентация в задании. Способность к критической оценке рисунка при просьбе раскритиковать его – критерии неутерянного контакта с реальностью.

Принятие задания с минимальным протестом – хорошее начало, за которым следует усталость и прерывание рисования.

Извинения из-за рисунка – экстраверсия, потребность в поддержке. Мелочность.

Подчеркнута левая половина рисунка – идентификация с женским полом.

Упорно рисует, несмотря на трудности, – хороший прогноз, энергичность.

Сопротивление, отказ от рисования – скрывание проблем, нежелание раскрыть себя.

«ДЕРЕВО»

Общие закономерности. Корни – коллективное бессознательное.

Ствол – импульсы, инстинкты, примитивные стадии.

Ветви – пассивность или противостояние жизни.

Земля приподнимается к правому краю листа – задор, энтузиазм.

Земля опускается к правому краю листа – упадок сил, недостаточность стремлений.

Корни. Корни меньше ствола – желание видеть спрятанное, закрытое.

Корни равны стволу – более сильное любопытство, уже представляющее проблему.

Корни больше ствола – интенсивное любопытство, может вызвать тревогу.

Корни обозначены чертой – детское поведение в отношении того, что держится в секрете.

Корни в виде двух линий – способность к различению и рассудительность в оценке реального, различная форма этих корней может быть связана с желанием жить, подавлять или выражать некоторые тенденции в незнакомом кругу или близком окружении.

Симметрия – видимое стремление быть в согласии с внешним миром. Выраженная тенденция сдерживать агрессивность. Колебания в выборе позиции по отношению к чувствам, амбивалентность, могущая быть источником внутреннего конфликта. Заторможенные моральные проблемы.

Расположение на листе двойственное – отношение к прошлому, к тому, что изображает рисунок, т. е. к своему поступку.

Двойное желание: независимости и защиты в рамках окружения. Центральная позиция – желание найти согласие, равновесие с окружающими. Свидетельствует о потребности жесткой и неукоснительной систематизации с опорой на привычки.

Расположение слева направо – увеличивается направленность на внешний мир, на будущее. Потребность в опоре на авторитет; поиски согласия с внешним миром; честолюбие, стремление навязывать себя другим, ощущение покинутости; возможны колебания в поведении.

Форма листвы – круглая крона – экзальтированность, эмоциональность.

Круги в листве – поиск ускакивающих и вознаграждающих ощущений, чувство покинутости и разочарования.

Ветви опущены – потеря мужества, отказ от усилий.

Ветви вверх – энтузиазм, порыв, стремление к власти.

Ветви в разные стороны – поиск самоутверждения, контактов, самораспыление, суетливость, чувствительность к окружающему, не противостоит ему.

Листва-сетка, более или менее густая, – большая или меньшая ловкость в избегании проблемных ситуаций.

Листва из кривых линий – восприимчивость, открытое принятие окружающего.

Открытая и закрытая листва на одном рисунке – поиски объективности.

Закрытая листва – охрана своего внутреннего мира детским способом.

Закрытая густая листва – непроявляющаяся агрессивность.

Детали листвы, не связанные с целым, – суждения, принимающие малозначительные детали за характеристику явления в целом.

Ветви выходят из одного участка на стволе – детские поиски защиты, норма для 7 лет.

Ветви нарисованы одной линией – бегство от неприятностей реальности, ее трансформация и приукрашивание.

Толстые линии – хорошее различение действительности.

Листья-петельки – предпочитает использовать свое обаяние.

Зигзаги в листве – осторожность и скрытность.

Листва-сетка – уход от неприятных ощущений.

Листва, похожая на узор, – женственность, приветливость, обаяние.

Пальма – стремление к перемене мест.

Плакучая ива – недостаток энергии и задора, стремление к твердой опоре и поиск позитивных контактов; возвращение к прошлому и опыту детства; трудности в принятии решений.

Зачернение, штриховка – напряжение, тревожность.

Ствол. Ствол зачернен – внутренняя тревога, подозрительность, боязнь быть покинутым; скрытая агрессивность.

Ствол – желание походить на отца, померяться с ним силой, рефлексия неудач.

Ствол в форме разломанного купола – острое ощущение внешнего принуждения и невозможность ему противостоять.

Разделяющая линия в листве – пассивность, мягкость, податливость.

Ствол из одной линии – отказ реально смотреть на вещи.

Ствол нарисован тонкими линиями, крона толстыми – может самоутверждаться и действовать свободно. Листва тонкими линиями – тонкая чувствительность, внушаемость.

Ствол линиями с нажимом – решительность, активность, продуктивность.

Линии ствола прямые – ловкость, находчивость, не задерживается на тревожащих фактах.

Линии ствола кривые – активность заторможена тревогой и мыслями о непреодолимости

препятствий.

«Вермишель» – тенденция к скрытности ради злоупотреблений, непредвиденные атаки, скрытая ярость.

Ветви не связаны со стволом – уход от реальности, не соответствующей желаниям, попытка «убежать» от нее в мечты и игры.

Ствол открыт и связан с листвой – хороший интеллект, нормальное развитие, стремление сохранить свой внутренний мир.

Ствол оторван от земли – недостаток контакта с внешним миром; жизнь повседневная и духовная мало связаны.

Ствол ограничен снизу – ощущение несчастья; поиск поддержки.

Ствол расширяется книзу – ощущение безопасности в кругу, который не дает желаемой опоры; изоляция и стремление укрепить свое «Я» против беспокойного мира.

Расположение, размеры. Общая высота – нижняя четверть листа – зависимость, недостаток веры в себя, компенсаторные мечты о власти.

Нижняя половина листа – менее выраженная зависимость и робость.

Три четверти листа – хорошее приспособление к среде.

Лист использован целиком – хочет быть замеченным, рассчитывать на других, самоутверждаться.

Высота листвы (страница делится на 8 частей):

1/8 – недостаток рефлексии и контроля. Норма для 4 лет,

1/4 – способность осмысливать свой опыт и тормозить свои действия,

3/8 – хорошие контроль и рефлексия,

1/2 – интериоризация, надежды, компенсаторные мечты,

5/8 – интенсивная духовная жизнь,

6/8 – высота листвы находится в прямой зависимости от интеллектуального развития и духовных интересов,

7/8 – листва занимает почти всю страницу – бегство в мечты.

Манера изображения

Острая вершина – защищается от опасности, настоящей или мнимой, воспринимаемой как личный выпад, желание действовать на других, атакует или защищается, трудности в контактах, хочет компенсировать чувство неполноценности, стремление к власти, поиск безопасного убежища, против чувства покинутости для твердого положения, потребность в нежности.

Множественность деревьев (несколько деревьев на одном листе) – детское поведение, испытуемый не следует данной инструкции.

Два дерева – могут символизировать себя и другого близкого человека (см. положение на листе и другие моменты интерпретации).

Добавление к дереву различных объектов – трактуется в зависимости от конкретных объектов.

Пейзаж – означает сентиментальность.

Переворачивание листа – независимость, признак интеллекта, рассудительность.

Земля. Земля изображена одной чертой – сосредоточенность на цели, принятие некоторого порядка.

Земля изображена несколькими различными чертами – действия в соответствии со своими собственными правилами, потребность в идеале. Несколько совместных линий, изображающих землю, в совокупности и касающихся края листа, – спонтанный контакт, затем внезапное удаление, импульсивность, капризность.

Для экспресс-оценки агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения можно использовать табл. 8.

Таблица 8 **Симптомокомплексы теста «ДОМ – ДЕРЕВО – ЧЕЛОВЕК»**

Симптомо-комплекс	Симптом	Балл
Враждеб-ность	1. Отсутствие окон	0, 2
	2. Дверь — замочная скважина	0, 1
	3. Очень большое дерево	0, 1
	4. Дерево с краю листа	0, 1
	5. Обратный профиль дерева, человека	0, 1
	6. Ветки двух измерений, как пальцы	0, 1
	7. Глаза — пустые глазницы	0, 2
	8. Длинные острые пальцы	0, 2
	9. Оскал, видны зубы	0, 1
	10. Агрессивная позиция человека	0, 1, 2
	11. Задняя стена дома изображена с другой стороны, необычно	0, 1
	12. Двери с огромным замком	0, 2
	13. Окна без стекол	0, 1
	14. Отсутствие окон на первом этаже дома	0, 1
	15. Волосы не заштрихованы, не закрашены, обрамляют голову	0,1,2
	16. Руки скрещены на груди	
	17. Пальцы крупные, похожие на гвозди (шипы)	0, 1, 2
	18. Карикатурное изображение	0, 1, 2
	19. Зубчатые неровные линии	0, 1, 2
	20. Фигура Бабы-Яги (к женщинам)	0, 1
	21. Крона — клубок	0, 1, 2
	22. Другие возможные признаки	0, 1
Конфликт-ность	1. Ограничения пространства	0, 1, 2
	2. Перспектива снизу (взгляд червя)	0, 1, 2
	3. Перерисовывание объекта	0, 2
	4. Отказ рисовать какой-либо объект	0, 2
	5. Дерево как два дерева	0, 2
	6. Явное несоответствие качества одного из рисунков	0, 2
	7. Противоречивость рисунка и высказывания	0, 1

Симптомо-комплекс	Симптом	Балл
	8. Подчеркнутая талия	0, 1
	9. Отсутствие трубы на крыше	0, 1
	10. Другие возможные признаки	0, 1
Агрессивность	1. Разные постройки	0, 1, 2
	2. Ноздри слишком подчеркнуты	0, 1
	3. Зубы четко нарисованы	0, 1, 2
	4. Руки сильные	0, 1, 2
	5. Рука как боксерская перчатка	0, 2
	6. Пальцы отделены	0, 1, 2
	7. Большие пальцы	0, 2
	8. Пальцев больше пяти	0, 2
	9. Пальцы длинные	0, 2
	10. Оружие	0, 1, 2
	11. Мало гнутых линий, много острых углов	0, 1, 2
	12. Линии с нажимом	0, 1, 2
	13. Штриховка от себя	0, 1, 2
	14. Закрытая густая листва	0, 1, 2
	15. Штриховка ствола	0, 1
	16. Другие возможные признаки	0, 1
Негативизм	1. Разные постройки	0, 1, 2
	2. Боковая стена, изображенная в одномерной перспективе	0,1
	3. Уши маленькие	0, 1
	4. Уши слишком подчеркнуты	0, 1, 2
	5. Пальцы сжаты в кулак	0, 1, 2
	6. Кулаки прижаты к телу	0, 2
	7. Кулаки далеко от тела	0, 1, 2
	8. Ноги непропорционально длинные	0, 2
	9. Ноги широко расставлены	0, 1

Условные обозначения: 0 баллов – отсутствие признака, 1 балл – присутствие признака либо признак выражен слабо, 2 балла – многократное проявление признака.

Методика «Кинетический рисунок семьи»

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) представляет богатую информацию о субъективной семейной ситуации исследуемого ребенка. Он помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи, семейные отношения, которые вызывают тревогу или конфликты для рисующего, показывает, как ребенок воспринимает взаимоотношения с другими членами семьи и свое место в семье (приложение 3).

Тест КРС состоит из двух частей: рисование семьи и беседы после рисования. Для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш (твердость 2М) и ластик. Инструкция ребенку: *«Пожалуйста, нарисуй свою семью, чтобы ее члены были чем-либо заняты»*. На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний (*«Можешь рисовать как хочешь.»*).

Во время рисования следует записывать все спонтанные высказывания ребенка, отмечать

его мимику, жесты, а также фиксировать последовательность рисования. После того как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме:

– кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи;

– где работают или учатся члены семьи;

– как в семье распределяются домашние обязанности;

– каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи.

При интерпретации КРС основное внимание следует обращать на следующие аспекты:

– анализ структуры рисунка семьи (сравнение состава реальной и нарисованной семьи, расположение и взаимодействие членов семьи на рисунке);

– анализ особенностей рисунка отдельных членов семьи (различия в стиле рисования, количество детей, схематичность изображения отдельных членов семьи);

– анализ процесса рисования (последовательность рисунка, комментарии, паузы, эмоциональные реакции во время рисунка).

Для определения причин агрессивности ребенка и других видов нарушений поведения, определяемых внутрисемейными отношениями, можно использовать табл. 9.

Таблица 9 **Симптомокомплексы теста « КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ»**

Симптомо-комплекс	Симптом	Балл
Конфликт-ность	1. Барьеры между фигурами	0, 1
	2. Стирание отдельных фигур	0, 1, 2
	3. Отсутствие отдельных частей тела у некоторых фигур	0, 2
	4. Выделение отдельных фигур	0, 2
	5. Изоляция отдельных фигур	0, 2
	6. Неадекватная величина отдельных фигур	0, 2
	7. Несоответствие вербального описания и рисунка	0, 1
	8. Преобладание вещей	0, 1
	9. Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0, 2
	10. Член семьи, стоящий спиной	0, 1
	11. Другие возможные признаки	
Враждеб-ность в семейной ситуации	1. Одна фигура на другой стороне листа	0, 2
	2. Агрессивная позиция фигуры	0, 1
	3. Зачеркнутая фигура	0, 2
	4. Деформированная фигура	0, 2
	5. Обратный профиль	0, 1
	6. Руки раскинуты в стороны	0,1
	7. Пальцы длинные, подчеркнутые	0,1
	8. Другие возможные признаки	

Условные обозначения: 0 баллов – отсутствие признака, 1 балл – присутствие признака

либо признак выражен слабо, 2 балла – многократное проявление признака.

Методика «Тест руки»

Общее описание методики. Тест руки создан американским психологом Э. Вагнером в 1961 г. Методологическим обоснованием «Теста руки» является предположение автора о том, что поскольку человеческая рука применяется в различных видах деятельности, то по восприятию изображения руки можно определить имеющиеся у человека тенденции к действию. А следовательно, можно с высокой степенью вероятности прогнозировать и реальное поведение.

Основная диагностическая ценность методики состоит в выявлении актуальных и доминирующих потребностей, мотивов и конфликтов личности, кроме того она позволяет надежно прогнозировать и качественно оценивать предрасположенность личности к открытому агрессивному поведению.

Открытое агрессивное поведение описывалось Э. Вагнером как противоречащее социальным нормам в ситуациях совместной деятельности. С этой точки зрения понятие агрессивности включает три необходимых и взаимосвязанных компонента:

1) намеренность;

2) применение насилия, а не просто угрозы;

3) наличие телесных повреждений или каких-либо негативных последствий у потерпевших.

Стимульный материал представляет собой 9 карточек с изображениями кисти человеческой руки в различных положениях, десятая карточка пустая. Карточки предъявляются в определенной последовательности в фиксированной позиции (приложение 4).

Категории анализа. Ответы ребенка классифицируются по следующим 12 категориям анализа.

Агрессивность. Рука является доминирующей, оскорбляющей, господствующей, наносящей повреждения, нападающей, активно хватающей другой объект (рука, дающая пощечину, захватывающая, щиплющая, давящая насекомое, готовая нанести удар) и т. д.

Директивность. Рука является ведущей, руководящей, направляющей, управляющей, перечащей, мешающей или активно влияющей на другое лицо, находящейся в отношении превосходства к нему (дирижирует оркестром, дает указания, читает лекцию, учитель говорит ученику: «Выйди вон!», милиционер останавливает машину) и т. д.

Эмоциональность (аффектация). К этой категории относятся ответы, выражающие привязанность, любовь, положительное отношение, благожелательность (дружеское рукопожатие, похлопывание по плечу, рука, гладящая животное, дарящая цветы, обнимающая рука и т. д.).

Коммуникация. В высказываниях, относящихся к этой категории, рука представляется пытающейся общаться с кем-то. При этом общающееся лицо нуждается в партнере так же или больше, чем партнер в нем, т. е. находится с партнером в положении равенства (жестикуляции в разговоре, язык жестов, показывает дорогу и т. д.).

Зависимость. Эта категория включает ответы, в которых выполнение действия зависит от благожелательного отношения другой стороны. В эту категорию входят ответы, связанные с поисками помощи и поддержки у других людей, с подчинением другому лицу (просьба, солдат отдает честь офицеру, ученик поднял руку для вопроса, рука, протянутая за милостыней, человек останавливает попутную машину).

Страх. Ответы по этой категории выражают страх перед возмездием, ответным ударом

или агрессией со стороны другого лица. Рука является жертвой чьей-либо агрессии. В эту категорию также включаются ответы, содержащие тенденцию к отрицанию, неприятию агрессии, стремлению отгородиться от физического насилия и повреждений (незлая рука, кулак сжат, но не для удара, поднятая в страхе рука, отвращающая удар и т. д.).

В эту же категорию попадают ответы, в которых рука выступает как наносящая вред самому человеку (мазохистские тенденции) или устремления к аутоагрессии (царапает себя, вырывает мои волосы, рука душит меня и т. д.).

Демонстративность (эксгибиционизм). Эта категория включает ответы, в которых рука принимает участие в деятельности, связанной с развлечениями и самовыражением, проявляет себя нарочито демонстративно тем или иным способом (показывает кольцо, любуется маникюром, показывает тени на стене, танцует, играет на музыкальном инструменте и т. д.).

Ущербность (калечность). В ответе по этой категории рука представляется больной, деформированной, поврежденной (раненая рука, рука больного или умирающего, сломанный палец и т. д.).

Описание. В эту категорию входят ответы, которые являются, скорее, физическим описанием руки, не выражающим тенденцию к действию (пухлая рука, красивая рука, рука старого человека).

Напряжение. К этой категории относятся ответы, в которых рука затрачивает определенную энергию, но не достигает какого-либо результата (рука дрожит, напряженная рука, нервно стучит пальцами по столу и т. д.).

Активная безличность. К этой категории относятся ответы, выражающие безличные тенденции к действию, в которых рука изменяет свое физическое положение или сопротивляется силе тяжести (вдевает иголку в нитку, пишет, шьет, ведет машину, плывет и т. д.).

Пассивная безличность. Эта категория включает ответы, в которых рука не изменяет своего положения или пассивно подчиняется силе тяжести (летит отдыхая, спокойно вытянута, человек облокотился о стол, свесилась во время сна и т. д.).

Порядок работы с методикой. Ребенок должен ответить на вопрос: *«Что, по твоему мнению, делает рука, изображенная на карточке?».*

Если ребенок затрудняется с ответом, ему предлагается вопрос в несколько измененном виде: *«Что, как ты думаешь, делает человек, которому принадлежит эта рука? Назови, пожалуйста, все варианты, которые ты можешь себе представить?».*

Десятая карточка предъявляется с инструкцией: *«Сначала представь себе какую-нибудь руку, а затем опиши те действия, которые она может выполнять.»* .

Все ответы ребенка фиксируются в протоколе. Положение, в котором он держит и рассматривает карточку, произвольно, но оно также фиксируется в протоколе. В ходе тестирования желательно получить по нескольку ответов (в среднем 2–3) на каждую предъявленную карточку. Для этого после первого высказывания ребенка следует спросить: *«Хорошо, а еще что?»* . После следующего ответа повторить вопрос. Если экспериментатор почувствует, что его действия встречают сопротивление, рекомендуется перейти к другой карточке. В случае, если по первым 2–3 карточкам ребенок отказывается давать более одного ответа, в дальнейшем этим придется ограничиться.

Во время работы с тестом руки необходимо обратить внимание на следующие моменты:

– если ребенок дает ответ типа «указывает на что-то», необходимо сразу же выяснить, что он имеет в виду – кто указывает или показывает, на что и кому. В зависимости от этого ответ может попасть в категорию **«Дир.»** ;

– если показывающий находится в положении превосходства (начальник – подчиненному, воспитатель – ребенку); при обратном соотношении, если показывающий занимает подчиненную позицию, ответ попадает в категорию **«Завис.»** , при равноправных позициях (приятель – приятелю) ответ относится к категории **«Коммуник.»** ;

– не следует стремиться сделать ребенка агрессивнее, чем он есть на самом деле. В тех случаях, когда принадлежность ответа к категории **«Агр.»** не очевидна, необходимо уточнение. Например, ответы «бьет что-то», «схватил что-то» могут быть отнесены как к категории **«Агр.»** (если бьет человека, схватил оружие), так и к «Активной безличности» (отбивает такт, схватил бутерброд).

Рекомендуется во всех подобных случаях снимать неопределенность, если ребенок не выражает протеста, наполняя смыслом высказывания типа «кто-то, что-то, кому-то» и т. д. Это особенно важно делать для категории, входящей в подсчет суммарной агрессивности. Чем более тщательно проведено исследование, чем меньше в протоколе содержится ответов с неопределенным истолкованием, тем легче последующая обработка протокола и достовернее получаются результаты.

Обработка и интерпретация результатов. В зависимости от задачи, стоящей перед психологом, обработка и интерпретация полученных результатов может производиться либо в краткой формализованной форме (исследовательская задача), либо по более обширной и трудоемкой процедуре, включающей содержательный и статистический анализ всех ответов (если стоит психокоррекционная задача).

Краткая форма обработки используется в тех случаях, когда психолога интересует лишь уровень агрессивности ребенка. Обработка результатов в исследованиях, связанных с опросом большого контингента испытуемых, сводится к подсчету суммарного балла агрессивности субъекта. Формула подсчета основана на предположении, что вероятность открытого агрессивного поведения возрастает, когда доминантные и агрессивные тенденции превышают тенденции к социальному сотрудничеству.

Общая агрессивность вычисляется по формуле:

А = (Агр. + Дир.) – (Эмоц. + Коммуник. + Завис. + Страх).

Сумма ответов по категориям **«Агрессия»** и **«Директивность»** отражает высокую вероятность проявления открытой агрессии в поведении. Их объединяет отсутствие стремления к взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми, нежелание принимать во внимание потребности, чувства, права и намерения окружающих. Все это свидетельствует о готовности к открытому противодействию, конфронтации, агрессии и насилию, о нежелании приспосабливаться к социальному окружению.

Напротив, категории **«Эмоц.»** , **«Коммуник.»** и **«Завис.»** , **«Страх»** включают в себя реакции, активно уменьшающие вероятность агрессии. Все они, особенно в совокупности, отражают способность к активной социальной жизни, желание сотрудничать с другими людьми, потребность в помощи и поддержке со стороны других людей.

Сравнение этих двух тенденций обусловлено тем, что главной детерминантой открытого агрессивного поведения является недоразвитие установок социального сотрудничества, а не наличие развитых агрессивных тенденций. Не столь важно знать, каков агрессивный потенциал ребенка, сколько то, какой потенциал конструктивности ему противостоит.

Каждое высказывание ребенка может быть отнесено только к одной категории. Категории «Демонстративность», «Ущербность», «Пассивная безличность», «Активная безличность», «Напряженность» и «Описание» не участвуют в подсчете очков, поскольку их роль в оценке

вероятности агрессивного поведения считается неоднозначной.

Склонность к открытому агрессивному поведению оценивается по набранному количеству баллов.

А = 0. Можно предположить, что ребенок склонен к агрессии, направленной на того, кого он больше знает; во взаимоотношениях с другими людьми срабатывает механизм сдерживания и самоконтроля, что позволяет ему справиться с собственной агрессией.

А > +1. Свидетельствует о реальной возможности проявления агрессии.

А < –1. Указывает на то, что вероятность проявления агрессии существует, но в особо значимых ситуациях.

Здесь следует еще раз отметить, что тест позволяет определить лишь наличие агрессивных установок, которые сами по себе не свидетельствуют о повышении агрессивности ребенка. Такой вывод может быть сделан лишь на основе оценки удельного веса и места этих установок в общей системе диспозиций. Именно подобная процедура и осуществляется в тесте руки при подсчете суммарного балла агрессивности. При выявлении удельного веса агрессивных тенденций соотносится общее число проявлений доминирования и агрессии (категории **«Агр.»** , **«Дис.»**), с одной стороны, и с другой – количество реакций типа социальной кооперации и отрицания агрессии (категории **«Эмоц.»** , **«Коммуник.»** , **«Страх»** , **«Завис.»**). В итоге мы получаем представление о преобладающем способе реагирования, т. е. о перевесе установок либо на кооперацию, либо на конфронтацию, а отсюда косвенно о содержании и влиянии смыслообразующих мотивов и тем самым о степени агрессивности.

Кроме данных об уровне агрессивности субъекта с помощью «Теста руки» можно получить много дополнительной информации, характеризующей личность обследуемого. Для этого проводится анализ ответов по всем категориям теста, в том числе не входящим в формулу подсчета агрессивности, определяется процентное соотношение ответов по всем категориям.

Исследования Э. Вагнера показали, что отдельные группы испытуемых различаются не только по суммарной агрессивности, но и по особенностям распределения ответов по категориям теста как в абсолютных значениях, так и в процентном отношении.

Результаты этих работ свидетельствуют о том, что каждая группа имеет свой характерный профиль по «Тесту руки». Были выявлены и другие интересные закономерности. Так, наиболее общее количество ответов встречается в группах нормы и больных эпилепсией, что, по мнению Вагнера, говорит об их высокой психической активности. Общее количество ответов (в том числе по категориям **«Агр.»** , **«Дир.»**) не корректирует с повышенной агрессивностью. Так, у испытуемых группы нормы абсолютное число ответов по этим категориям выше, чем у группы преступников (соответственно 1,80 и 1,42). Однако удельный вес этих ответов совершенно различен. В норме они составляют 7% от общего числа ответов, тогда как у преступников – 15%. Вагнер считает, что абсолютное число говорит лишь об «общем запасе» определенных тенденций, а их удельный вес указывает на значимость этих тенденций в жизни индивида. Было высказано следующее интересное предположение: главной детерминантой агрессивного поведения является не наличие сильно развитых агрессивных установок, а отсутствие или слабая выраженность установок на социальную кооперацию. Таким образом, 2–3 агрессивных ответа при полном отсутствии ответов типа социальной кооперации указывают на гораздо большую степень агрессивности, чем множество таких ответов на фоне еще большего числа установок на доброжелательное межличностное общение.

Значение имеет не только соотношение установок на социальную кооперацию и агрессию. Представляется важным, какие именно тенденции противопоставляются конфронтации, что побуждает субъекта к сотрудничеству – страх перед ответной агрессией; чувство собственной неполноценности; зависимость или потребность в теплых дружественных отношениях с

окружающими. Внешне сходное практическое поведение в этих случаях имеет принципиально различные внутренние детерминанты. Данные об их природе можно получить при анализе удельного веса установок, противостоящих агрессии (категории **«Страх»** , **«Коммуник.»** , **«Эмоц.»** , **«Завис.»**).

В приложении 4 приведено несколько образцов регистрации ответов детей и показаны примеры их обработки.

Таким образом, «Тест руки» может применяться во всех тех случаях, когда психолога интересует такая черта личности, как агрессивность либо какой-то другой класс установок, входящих в анализ. Однако методика в первую очередь направлена на выявление агрессивности. Получаемая с ее помощью дополнительная информация требует дальнейшей проверки и нуждается в более полном и глубоком обосновании. Подобное «неспецифическое» использование может служить для некоторого предварительного ознакомления с диспозиционной структурой ребенка, прояснить направление дальнейшего анализа.

Опросники

Методика Басса – Дарки

Опросник Басса – Дарки – одна из наиболее популярных в зарубежной психологии методик для исследования агрессии. Согласно известным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих) ситуациях, вызывающих психическую напряженность.

А. Бассом и А. Дарки был предложен опросник, состоящий из 8 субшкал, которые они считают важными показателями агрессии. Этот опросник широко применяется в зарубежной и отечественной практике.

Опросник Басса – Дарки выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

1. ***Физическая агрессия (нападение)*** – использование физической силы против другого лица.

2. ***Косвенная агрессия*** – под этим термином понимают как агрессию, которая косвенно направлена на другое лицо, – злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена, – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

3. ***Склонность к раздражению*** – готовность к проявлению при малейшем возбуждении, вспыльчивости, резкости, грубости.

4. ***Негативизм*** – оппозиционная форма поведения, направленная обычно против авторитета или руководства; это поведение может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. ***Обида*** – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания.

6. ***Подозрительность*** – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

7. ***Вербальная агрессия*** – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань).

Кроме того, выделяется восьмой индекс – чувство вины. Этот индекс выражает возможное убеждение обследуемого в том, что он является плохим человеком, поступает

злобно, наличие у него угрызений совести.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые ребенок дает ответ «да» или «нет». По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности и враждебных реакций (приложение 5).

Суммирование индексов 1, 2, 7 дает общий индекс агрессивности («ИА»), 1, 3, 7 – показывает уровень агрессивной мотивации, а суммирование индексов 6 и 5 – индекс враждебности («ИВ»). Можно также получить представление о конструктивной или деструктивной направленности агрессивности, сложив «ИА» и «ИВ».

Методика Д. Ольвеуса

С целью измерения силы и выраженности агрессивной мотивации Д. Ольвеусом были разработаны две методики. Первая – это «Опросник агрессии для подростков». Он состоял из пяти отобранных с помощью факторного анализа субшкал:

– ***вербальной агрессии*** (направленной против взрослых, когда индивид сталкивается с несправедливым отношением или критикой с их стороны);

– ***физической агрессии*** (направленной против ровесников);

– ***импульсов агрессивности*** ;

– ***торможения агрессии*** ;

– ***позитивного самоотчета*** (для контроля тенденции к социально желательным ответам).

Своеобразие этого опросника состояло в том, что его вопросы акцентировали внимание на часто встречаемых и типичных для возраста 12–16 лет формах агрессивного поведения, а именно – вербальном протесте по отношению к взрослым и физическом соперничестве со сверстниками.

Для подтверждения прогностической надежности данной методики была разработана дополнительная проективная методика. Ее стимульный материал представлял собой четыре неоконченных рассказа, в каждом из которых взрослый мужчина создавал для подростка ситуацию фрустрации и некоторой угрозы, за что, однако, последний был ответственен. От испытуемого требовалось ответить на три вопроса, касающихся предложенной ситуации, и после этого придумать окончание истории. Категории анализа содержания ответов включали в себя ряд субкатегорий, группировавшихся в соответствии с двумя противоположными мотивами – агрессивной тенденцией и тенденцией торможения агрессии.

Глава 10
Направления психосоциальной помощи

Профилактика нарушений поведения

Взрослые часто считают агрессивными детей, которые балуются, непослушны, импульсивны, громко говорят, перебивают, дразнят других детей. Однако здесь не все так просто, как кажется на первый взгляд.

Детская жизнь полна разочарований, которые кажутся взрослым мелкими. Но именно эти разочарования, вызванные лишениями и ограничениями, становятся травмирующими для ребенка. И наиболее удобной для ребенка может показаться агрессивная реакция. Особенно

если у ребенка ограничены способности к самовыражению или он лишен возможности другим способом удовлетворить насущную для него в данный момент потребность. Вообще агрессия может возникать в двух случаях:

1) как крайняя мера, когда ребенок исчерпал все другие возможности для удовлетворения своих потребностей;

2) как «выученное» поведение, когда ребенок поступает агрессивно, следуя образцу (поведение родителей, других значимых лиц, литературных или кинематографических персонажей).

С этой точки зрения становится очевидным, что ребенку в раннем возрасте неизбежно присуща определенная агрессивность.

Уже в отчаянном плаче грудного младенца нетрудно распознать злость и возмущение. Причина проста: ребенку чего-то не позволяют или в чем-то отказывают, что и раздражает его. В первую очередь, это касается физиологических потребностей, которые у ребенка проявляются с такой же силой, как и у взрослого. Однако должно пройти немало времени, прежде чем ребенок научится самостоятельно удовлетворять их, откладывать или задерживать их удовлетворение, как это делают более взрослые люди.

С самого рождения ребенок целиком и полностью зависит от родителей, особенно от матери. Причем положение его не меняется в течение многих лет. Даже если родители полны заботы о ребенке, в силу целого ряда различных причин вынуждены уделять детям меньше внимания, чем следует, и навязывать им то, что их сердит и злит.

Неспособность управлять своими побуждениями и желаниями, а также неумение контролировать их усложняет жизнь ребенка. Возникшие одновременно чувства голода и усталости, например, неизменно становятся для него причиной гнева и раздражения.

Ребенку часто приходится страдать от ограничений и лишений. И вначале от плача как призыва о помощи он постепенно переходит к отчаянному, гневному протесту. Так и рождается агрессивность.

Агрессивная реакция по своей сути – это реакция борьбы за выживание, попытка ребенка изменить положение вещей. Она складывается из неудовлетворенности, протеста, злости или явного насилия. Все это нормально. Агрессия в ряде случаев, безусловно, предпочтительнее, чем хныканье, жалобы, покорное повиновение, бесплодное фантазирование и другие проявления ухода от действительности. Если же гнев и возмущение ребенка постоянно подавляются, они могут накапливаться и проявляться в зрелом возрасте, когда невозможно докопаться до истинных причин, поскольку агрессивность уже выливается в иные формы поведения, психосоматические симптомы или становится причиной различных заболеваний (например, ревматического артрита, крапивницы, прыщей, псориаза, язвы желудка, эпилепсии, мигрени, гипертонии).

Ребенок не становится агрессивным неожиданно. Он не может быть сначала мягким и воспитанным ребенком, а через минуту закричать, начать драться. Процесс, как правило, постепенный. До определенного момента ребенок выражает свои потребности в более мягкой форме. Но взрослые обычно не обращают на это внимания до тех пор, пока не столкнутся с явными нарушениями поведения. То поведение, которое воспринимается взрослыми как агрессивное или асоциальное, часто в действительности является отчаянной попыткой удовлетворить потребности, восстановить эмоциональное состояние или социальные связи. Просто ребенок пока не в состоянии выразить свои истинные чувства другим способом. Он делает то единственно возможное, что может себе представить, чтобы продолжить борьбу за выживание в окружающем мире.

Вместе с тем, наблюдая за агрессивным ребенком, можно определить направленность его

реакций (на кого он нападает, в каких обстоятельствах и как часто это случается без какой-либо провокации). Внимательные наблюдения помогут взрослым выявить тревожные симптомы.

Поскольку причиной агрессии являются лишения и ограничения, то крайне редко удается полностью освободить ребенка от его агрессивности. Но даже если бы такое было возможно, не следовало бы стремиться к этому. Бесспорно, агрессивность имеет свои положительные и отрицательные, здоровые и болезненные стороны. Она может проявляться в предприимчивости и активности или, напротив, в непослушании и сопротивлении. Агрессивность способна развить дух инициативы или породить замкнутость и враждебность, может сделать ребенка упорным или безвольным. И это лишь некоторые возможности.

Речь идет не о том, чтобы полностью исключить агрессивность из характера детей, а о необходимости ограничивать и контролировать ее, а также поощрять те ее проявления, которые не приносят вреда личности и обществу.

Агрессивность многолика. В частности, *по* своей *направленности* она может быть *внешней* , характеризующейся открытым проявлением агрессии в адрес конкретных лиц (*прямая агрессия*) либо на безличные обстоятельства, предметы или социальное окружение (*смещенная агрессия*), а также *внутренней* , характеризующейся выражением обвинений или требований, адресованных самому себе. *По способу контроля* агрессия подразделяется на *произвольную* , возникающую из желания воспрепятствовать, навредить кому-либо, обойтись с кем-то несправедливо, кого-нибудь оскорбить, а также на *непроизвольную* , представляющую собой нецеленаправленный и быстро прекращающийся взрыв гнева или ярости, когда действие не подконтрольно субъекту и протекает по типу аффекта.

Различают в основном три основных вида агрессии. Рассмотрим их последовательно.

Физическая агрессия

Физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица.

Физическая агрессивность проявляется у детей достаточно часто. Ребенок может разъяриться, осыпать ударами того, кто находится рядом, нападать на детей младше себя или даже на взрослых.

Физическая агрессия – это такая проблема, которая немедленно привлекает внимание взрослых.

Обычно больше всего досаждает родителям, когда дети в семье ссорятся и дерутся. Однако следует иметь в виду, что желание драться, равно как щипаться или кусаться исподтишка, – это далеко не всегда признак ненормальности ребенка.

В случае, когда родители обращаются за помощью к психологу по поводу агрессивного поведения их детей, наилучший совет таков – чем меньше они будут реагировать на ссору или драку своих детей, тем правильнее поступят. За исключением, конечно, каких-то особых, крайних случаев, когда дети могут причинить друг другу серьезные увечья. Очень часто дети самостоятельно решают свои проблемы. И, как правило, забывают про свои ссоры, а через некоторое время уже мирно и дружно играют. Но стоит вмешаться родителям, как один из детей, а то и оба непременно почувствуют себя ужасно несчастными – либо потому, что их накажут (и тогда достанется обоим), либо потому, что их не поняли и обидели напрасно.

Однако отрицательный эффект вмешательства родителей совершенно в другом – драка приобретает значение важного события. Ребенок, которого лишь слегка ударили, принимается кричать так, будто ему причинили нестерпимую боль. При этом у «обиженного» возникает повод вести себя инфантильно. Зато «обидчик» получает возможность немножко приврать. И

то и другое гораздо хуже самой потасовки.

Американский психолог Дж. Лешли считает, что родителями, которые особенно нетерпимы к дракам, движет обычно отнюдь не стремление уберечь братскую любовь своих детей. Их недовольство вызвано прежде всего шумом и явным непослушанием, недисциплинированностью. И все же чем быстрее родители вмешаются в ссору, тем громче дети будут орать при следующей драке. Самое полезное, что могут предпринять взрослые помимо того, что сделают вид, будто ничего не слышат и не видят, – развести детей как можно дальше друг от друга (как боксеров на ринге – в разные углы). А утешать их и разбираться, что случилось, следует только после того, как дети совсем успокоятся.

Точно так же не стоит придавать значения драке детей вне дома. Тем не менее, если ребенок постоянно ссорится с ними, психолог совместно с родителями или педагогами должен изучить причины такой чрезмерной агрессивности и, выработав профилактическую тактику, проконсультировать взрослых.

Обращение с детьми до вспышки агрессивности

1. Случается, что детей надо оставить, чтобы они разобрались сами. Они способны к самостоятельному разбору некоторых споров, и, если взрослые контролируют события, это служит для детей полезным опытом. Дети поймут, что могут обойтись и без взрослых в качестве арбитров.

2. Можно сориентировать ребенка на другой тип поведения. При этом целесообразно предложить ребенку его любимую игрушку или такую игрушку, которую он мог бы безбоязненно пинать или кусать.

3. Иногда бывает небесполезно отвлечь ребенка каким-то интересным для него занятием.

4. В том случае, когда ребенка невозможно отвлечь и нападение вот-вот состоится – наилучшей реакцией взрослого будет отвести руку ребенка или удержать его за плечи. При этом нужно резко сказать ребенку «Нельзя!». Если взрослый находится поодаль, оклик тоже может остановить ребенка, знающего из прежнего опыта, что такие выходки не позволены.

Обращение с детьми после агрессивного нападения

Немало случаев, когда агрессивность унять невозможно. Тогда придется действовать после события, дабы преподать ребенку урок, что такого рода поведение неприемлемо.

1. Резкое слово драчуну и благосклонное внимание пострадавшему могут ясно показать ребенку, что он проигрывает от таких неприятностей. Конечно, очень важно, чтобы в обычное время виновник пользовался таким же вниманием. Принуждать ребенка к извинению – мера сама по себе малополезная. Некоторые дети быстро заучивают формулу «Прости», чтобы избежать недоброго внимания взрослых.

2. Иногда взрослые предпочитают отослать агрессивного ребенка в тихий угол успокоиться. Это подчеркивает факт инцидента и выражает большее неодобрение его поведения. Это полезно и родителям. Удаляя ребенка ненадолго из комнаты, взрослый сам успокаивается. Однако подобная мера теряет эффект, если длится более чем минуту-две. Дети младше вряд ли поймут связь между своим поступком и удалением. Лучше крепко взять ребенка за руки и, строго глядя на него, твердо сказать: «Драться нельзя» или: «Не кусаться!» Внимание, уделяемое агрессивному ребенку, должно быть ограниченным, реакция на поступок строгой, а пострадавшему следует выразить глубокие утешения.

В идеале при каждом инциденте взрослые должны высказать свое отношение и постараться быстрее прекратить его. Длинные объяснения или обвинения малоэффективны. Даже если ребенок понимает родителя, мало вероятно, что он будет долго слушать его.

3. Когда за агрессивные действия виновника лишают любимых игрушек или привилегий, лучше не растягивать наказание на целый день; следует осуществить это как можно скорее.

Ребенок быстро забудет причину – все его мысли будут сфокусированы на том, что ему не дают заниматься любимым делом или выставляют в другую комнату, или позорят перед другими. Его гнев и возмущение таким обращением снижает шанс, что он научится вести себя иначе.

4. Наименьший эффект имеют действия, когда взрослые отвечают агрессивностью на агрессивность. Реплики «Иди и дай сдачи» вполне достаточно, чтобы ребенок воспринял ее как разрешение драться, получая удовольствие по любому поводу. Слова взрослого: «Вот я укушу тебя, будешь знать!», адресованные ребенку любого возраста, содержат угрозу действия, за которое упрекают ребенка. Однако если взрослый начнет кусаться в ответ, это может не сработать. Ему придется решать, что делать при последующих инцидентах, – кусать сильнее, кусать дважды за один укус ребенка или, может, шлепать в придачу? Это может выйти из-под контроля, и лучше избегать таких приемов.

Важно соблюдать постоянство относительно пределов дозволенного и недозволенного. Это – часть долгосрочной тактики побуждения ребенка к другим формам выражения сильных эмоций. Незамедлительные действия взрослых после агрессивной выходки ребенка будут более правильными и эффективными, если их обдумывать спокойно. Особое значение имеет то, что реакция взрослых должна быть краткой и точной.

Телесные наказания

Телесные наказания никогда не были хорошей дисциплинарной мерой.

Вполне возможно, что ребенок, которого больно отшлепали, никогда не повторит проступок, за который ему влетело. Но знают ли родители, что произошло в мыслях, чувствах и поведении ребенка? Скорее всего нет, так как они сориентированы на внешние проявления в поведении ребенка. На самом же деле ребенок, как и любой взрослый человек, стремится избежать не столько болезненной стимуляции, сколько ее источника. Он будет бояться родителя и при этом не понимать, что совершил дурной поступок. Изменение поведения ребенка происходит за счет замены желания страхом. Это вредно для психического здоровья ребенка.

Во-первых, страх очень сильно меняет облик ребенка: он делается робким, нерешительным, теряющимся, неуверенным в себе и почти начисто лишенным жизненного оптимизма.

Во-вторых, ребенок боится родителей и начинает испытывать к ним сначала неприязнь, а затем и ненависть. Если этот конфликт возникает в раннем детстве, ребенок может ожидать враждебность от любящих его людей и даже воспринимает ненависть как нечто сопутствующее любви.

В-третьих, телесные наказания со стороны родителей представляют собой модель агрессивного поведения. У агрессивных родителей, как правило, вырастают агрессивные дети. Более того, у ребенка может сложиться стереотип поведения: если другой человек сделал что-то не так – его надо наказать, и лучше всего физически.

В-четвертых, телесные наказания часто вызывают совсем обратный результат, чем тот, которого добиваются родители. У детей лишь прочнее закрепляется неверное поведение.

Американский психолог А. Фромм пишет, что ребенок начинает думать, что стоит, пожалуй, иной раз получить подзатыльник ради удовольствия позлить родителей. Кроме того, он ждет наказания и хочет получить его ради очистки совести. Он знает: за то, что он натворил, нужно расплачиваться. А расплатившись, чувствует себя вновь свободным и начинает опять повторять свои выходки (согрешил – покаялся). Только он уже начинает действовать с большей осмотрительностью, чтобы его не поймали на месте «преступления». Короче, ребенок удовлетворяет и свое желание сделать что-то недозволенное, и очищает свою совесть одновременно.

Учитывая психологический риск, связанный с применением родителями телесных наказаний, психолог может порекомендовать им следующие «неагрессивные» модели дисциплинарного воздействия:

1. *Терпение.* Нужна выдержка, выдержка и еще раз выдержка.

2. *Объяснение.* Следует объяснить ребенку, почему его поведение неправильно, делать это надо максимально кратко.

3. *Отвлечение.* Надо постараться предложить ребенку что-нибудь более привлекательное, чем то, что ему сейчас хочется.

4. *Неторопливость.* Не надо спешить наказывать ребенка. Поступок может повториться.

5. *Награды.* Лучше похвалить ребенка за хорошее поведение. Это пробудит в нем желание еще раз услышать похвалу.

6. *Шутки.* Рекомендуется иногда пошутить по поводу наказания и даже придумать какую-нибудь игру, чтобы ребенок тоже имел повод наказать «нерадивого» родителя. Очень важно дать ребенку возможность почувствовать, что и родители подчиняются тем же правилам поведения. В этом случае ребенок будет меньше сердиться, когда подвергнется наказанию за нарушение правил.

Таким образом, если наказание применяется в дисциплинарных целях, оно будет эффективно лишь в отдельных случаях. Ребенок младше 3–5 лет может вообще не понимать цели наказания. Когда же родитель наказывает ребенка, лишая его какой-либо привилегии, которая у него была, – он непременно добьется гораздо лучших результатов.

Тем не менее, если психолог сталкивается с ситуацией, когда родители принимают решение использовать наказания, им надо напомнить, что:

1. Телесные наказания учат ребенка не признавать авторитет родителей, а бояться их.

2. Поведение ребенка будет строиться на непредсказуемой основе, а не на понимании и принятии законов морали.

3. Проявляя при детях худшие черты своего характера, родитель сам становится образцом плохого поведения.

4. Телесные наказания могут только утвердить, но не изменить поведение ребенка.

5. Телесные наказания не требуют от родителей ума и способностей.

6. Задача воспитания – изменить желания ребенка, а не только его поведение.

Словесная (вербальная) агрессия

Агрессивность не обязательно проявляется в физических действиях. Вербальная агрессия – это выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань).

Почти все дети рано или поздно начинают говорить бранные слова, выкрикивать оскорбления, дразнить других или ругаться. Это не повод для беспокойства. Напротив, родителей должно больше тревожить, если ребенок ни разу не произнес бранных слов. Явное отсутствие непосредственности и непринужденности в поведении ребенка должно беспокоить больше.

Детям свойственно слушать, что говорят вокруг. И, вероятно, нет такой семьи или школы, которые сумели бы воспрепятствовать этому. Часто взрослые сами не замечают, как ведут себя. Нередко родители сами учат ребенка некоторым выражениям. К тому же было бы просто несправедливо думать, что ребенка «портят» другие люди и сам он ничего не делает, чтобы «испортиться». Совершенно очевидно, что дети усваивают определенный словарь от товарищей и непосредственно от окружающих взрослых, а затем спокойно передают его друг другу.

Обычно бранные слова дети начинают использовать, как только попадают в детский сад или школу, а иногда и раньше. И то обстоятельство, что эти слова шокируют взрослых, привлекают их внимание, оказывается для детей наилучшим поводом, чтобы повторять их. Им хочется позлить, подразнить родителей, потому что им самим приходилось не раз терпеть их «самодурство». Теперь же они просто открыли для себя новое оружие агрессии.

Дети ругаются по разным поводам. И несомненно, на повод следует ориентироваться, определяя наиболее приемлемый способ, как их отучить ругаться.

Некоторые дети ругаются совершенно невинно. Они не знают значения слов и не намерены кого-то шокировать. В подобном случае наиболее эффективным будет просто сказать, что это грубое или неприятное слово и лучше его не использовать.

Не понимая значения слова, дети часто знают, что оно запрещенно. Ребенок использует его для эффекта, чтобы огорчить взрослых или досадить кому-то. Игнорировать брань ребенка и уделять ему внимание в другое время – один из эффективных методов, который может помочь. Ребенок разочаруется в ругани, если не будет видеть желаемого эффекта.

Однако простое игнорирование может не остановить сквернослова. Бывает необходимо сделать выговор ребенку, особенно если он знает, какие слова бранные, а какие нет. В этом случае резкое неодобрительное «Довольно!» действует лучше длительной нравоучительной тирады. Это гораздо полезнее, нежели высказывать огорчение или потрясение. Также лучше воздержаться от привлечения внимания других взрослых к сквернослову. Реплики типа «Ты послушай, что он говорит!», сделанные в присутствии ребенка, обеспечивают ему аудиторию и внимание. Именно последние, скорее, будут стимулировать, а не предотвращать брань.

Дети, как и взрослые, нуждаются в выражении эмоций. Поэтому полезно давать им альтернативу брани – слова, которые можно произнести с чувством, когда ребенок ушибется или расстроится, слова для ответа на дразнилки и слова для усиления выразительности. Поведение детей, которые ругаются бездумно, скорее всего в подражание услышанному, постепенно может перемениться. Например, взрослый может повторить ребенку предложение, заменяя слово. Если ребенок скажет: «Глянь-ка, что за *паскудная* собака!» – взрослый может ответить: «Да, собака *по-тре-пан-ная* !» Можно произнести это так, чтобы ребенок почувствовал, что новое слово выразительнее бранного.

Если обидные слова ребенка адресуются взрослым, надо как можно меньше обращать на них внимание. Целесообразно игнорировать ребенка, привыкшего оскорблять людей. Если другие дети тоже научатся не обращать внимания на товарища, когда он грубит, он поймет, что продолжать не стоит.

Иногда взрослые могут обратить оскорбления ребенка в комическую форму. Сработает ли комический подход, зависит от того, как высказался ребенок. Тем, кто регулярно говорит обидные вещи, да еще озлобленно, надо твердо сказать: «Ты мне нравишься, Таня, но то, что ты говоришь, мне не нравится». В перспективе можно попробовать удовлетворить потребность ребенка почувствовать себя сильным и значительным или отыграться за собственные обиды (если, по мнению взрослых, такие чувства стоят за устной агрессией). Со временем ребенок обнаружит, что он может нравиться, несмотря на все что говорит, и что он способен пользоваться авторитетом и играть какую-то особую роль в группе детей, не прибегая к оскорблениям.

Мальчики и девочки, узнав бранные слова, поначалу одинаково ведут себя. У детей, которые раньше других прибегают к этому языку, за ширмой подобных выражений скрываются более сложные проблемы. Они могут лгать, например, или какими-то другими способами, еще более агрессивными, «мстить» за свои несчастья.

Вообще же надо стараться, чтобы у детей просто не возникало желания ругать кого-то или

что-то этом мире.

А. Фромм рекомендует родителям, у которых ребенок употребил бранные слова, предпринять следующее:

1. Не ругайте ребенка, как это часто делают многие, и не угрожайте, что станете ругать его, если он будет говорить бранные слова.

2. Постарайтесь сделать так, чтобы он был как можно более откровенен с вами. Это позволит непосредственнее высказываться в вашем присутствии, и тогда то, чему он научится, он скажет вам, а не произнесет при посторонних.

3. Обескуражьте ребенка – это наилучший способ повлиять на него. Когда он станет говорить бранные слова, отнеситесь к этому спокойно, мягко, добродушно. Ласковое обращение сразу же притупляет оружие, которое в противном случае может стать угрожающим.

4. Объясните ребенку, что говорить бранные слова так же неприлично, как отрыгивать за столом или не извиниться в нужный момент. Но объясняйте это кратко и не наказывая его.

5. Если случится, что он обронит какое-нибудь бранное слово при посторонних, кратко извинитесь за него и сразу же смените тему разговора.

Косвенная агрессия

Под такого рода поведением понимают как агрессию, которая окольными путем направлена на другое лицо, – злобные сплетни, шутки, так и агрессию, которая ни на кого не направлена, – взрыв ярости, проявляющийся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

Механизм косвенной агрессии связан с феноменом «перенесения». Например, ребенок, которому мать не дает конфету, пинком отшвыривает игрушку. Он не осмеливается столь же открыто излить свою злость на мать и «переносит» гнев и агрессивность на другой, более безобидный объект. Но чаще всего дети открыто проявляют свое возмущение родителями, а потом долго страдают от своего поступка. Ребенок не может взять верх над родителями прежде всего потому, что они, взрослые, пользуются реальным авторитетом и у них больше возможностей настоять на своем.

К тому же если ребенку уже привито чувство уважения и послушания, пусть даже с применением угроз и наказаний – он сильно огорчается из-за своего агрессивного поведения. У него рождается чувство вины, а также боязнь утратить любовь и заботу родителей. Этот страх, в свою очередь, тоже может развивать агрессивность. Возникает порочный круг – ребенок чувствует себя подавленным не только родителями, но также собственным чувством вины и страха. Его агрессивность теперь уже будет направлена на всякие другие объекты.

У некоторых детей агрессивность принимает форму разрушительного отношения к вещам. Они рвут книги, высыпают продукты из пакетов или разбрасывают игрушки. Дело может доходить и до таких опасных проявлений, как поджоги. Бывает совпадение агрессивности и враждебности, когда ребенок швыряет игрушки в других детей или взрослых. Многие признаки агрессивности, о которых говорилось выше, равно относятся к детям, чьи чувства выражаются в разрушительном поведении.

Детский гнев или недовольство, проявляющиеся в разрушительности, могут вылиться в большую драму. Взрослым важно оставаться как можно спокойнее и не отвечать гневом на гнев. Это очень трудно, когда стулья и игрушки летят в голову! Если поведение мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями, то признаки страха у окружающих могут только стимулировать таких детей.

Прежде всего необходимо разобраться, действительно ли ребенок, играя, ломает игрушку только потому, что ему непременно хочется сломать ее. Прежде всего надо учесть, как часто он совершает подобные действия, каков при этом у малыша эмоциональный запал. К примеру, ребенок ломает игрушки каждый день, тогда действительно надо расценивать это как желание ломать, даже если виновник выглядит совсем невинным. Когда ребенок сердится, злится, стремление ломать проявляется еще более очевидно. Подобное происходит в том случае, если ребенок устал от бесконечных запретов родителей. Он ломает свою игрушку только потому, что не в состоянии сделать то же самое с мамой и папой.

Другая причина, вызывающая желание ломать, портить, уничтожать, кроется в зависти, за которой стоит стремление самоутвердиться. Один ребенок завидует другому потому, что тот умеет собирать из деталей конструктора высокие башни. При этом первый, чувствуя себя неспособным строить так же, злится не на ребенка, а на башню, успокаивая себя тем, что крушит ее. Это его способ утвердиться. Подобное желание часто направляется и на игрушки.

Есть дети, у которых такое чувство собственности, что они предпочитают сломать игрушку, чем отдать ее кому-либо. Такое поведение означает только одно: «Не хочу ни с кем делиться: или она моя, или ничья».

Если не считать случайных поломок, то во всех ситуациях, когда желание сломать, испортить, разрушить связано с гневом, завистью или эгоизмом, в его основе лежат неуверенность в себе и вражда к людям. Именно этот вывод может и подсказать взрослым самый надежный способ предотвратить подобную реакцию. Самая надежная тактика, которую психолог может порекомендовать родителям, состоит в следующем:

• не заменять сломанные ребенком игрушки новыми, а повсюду оставлять их обломки, чтобы наглядно были видны последствия его поведения;

• давать детям игрушки, которые можно разбирать и собирать, чтобы они могли удовлетворить свое любопытство;

• подобрать детям прочные игрушки, которые они не смогли бы сломать.

Хотя эти психологические советы отчасти полезны, связать их с эмоциональными причинами такого желания ребенка очень трудно. Поэтому проблему лучше решать в целом, а не в частностях. Психологу еще раз надо напомнить родителям о самом главном: чем меньше они будут предпринимать что-либо, тем будет лучше. Это не значит, что надо совсем бездействовать. Ребенок может принять попустительство взрослого за молчаливое одобрение. Поэтому в качестве профилактики родителям надо посоветовать сделать самое необходимое:

1. Как можно мягче проявлять свое недовольство и раздражение.

Если ребенок захочет что-нибудь сломать или даже сломает в чужом доме, куда взрослые и дети пришли в гости, следует принести извинения при ребенке, объяснить ему, почему и родители и все остальные не одобряют его поступок, предложить ему какое-нибудь другое занятие, а если необходимо, увести его домой.

2. Было бы ошибкой силой принуждать ребенка к повиновению потому, что подобная тактика может вызвать у него стремление еще больше ломать. Занять правильную позицию взрослому поможет осознание того, что даже самые уравновешенные взрослые люди, когда были детьми, не всегда являли собой чудо добродетели.

3. Помощь ребенку в адаптации к окружающей обстановке и к взрослым наверняка уменьшит его желание ломать и разрушать.

4. Большое участие в жизни ребенка позволит ему чувствовать себя любимым и желанным. Чем более уверенным в себе станет ребенок, тем реже он будет испытывать гнев, зависть, тем меньше в нем останется эгоизма.

5. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще

всего следует отказ, но когда-нибудь ребенок может и откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы создать беспорядок, поэтому я уверена, что ты поможешь мне убраться». Если уборка назначается как наказание или ребенка принуждают помогать, это вряд ли изменит разрушительное поведение; в контексте должна быть уверенность взрослого, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убраться, он, конечно, должен услышать искреннее «спасибо» и никаких напоминаний – для него инцидент исчерпан.

6. Если взрослый понизит тон голоса, когда ребенок рассердит его, то он покажет ему хороший пример.

Психотерапия нарушений поведения

В мировой психологической практике существуют различные точки зрения на природу детской агрессивности, а следовательно, и различные подходы к ее психотерапии.

Психоаналитическая терапия

Психоаналитический подход чаще всего рассматривает в качестве основных причин детской агрессивности – неразрешенные конфликты со значимыми другими, депривацию актуальных потребностей или пережитые психические травмы. Поэтому основной упор в психоаналитической терапии делается главным образом на обеспечение эмоционально-символического выражения чувств («катарсиса»). В работе с детьми используются как индивидуальные, так и групповые методы работы.

Использование **индивидуальных методов** спонтанного и направленного рисования в работе с детьми с агрессивным поведением исходит из того, что переживание различного рода психических травм, потерь и лишений приводит к появлению глубоких физических и психических шрамов (ощущения, образы и эмоции интернализуются ребенком), которые частично тормозят их психологическое развитие. Опыт работы с такими детьми свидетельствует, что одними беседами невозможно устранить психологическую травму. Занятия рисованием, живописью и керамикой в сочетании с игровой инсценировкой (разыгрыванием) служат надежными средствами экстернализации переживаний ребенка и поэтому обеспечивают возможность исцеления и дальнейшего развития психики.

Этапность индивидуальной работы с ребенком может включать следующие шаги.

1. На первой консультации необходимо установить так называемый раппорт, т. е. доверительный контакт с ребенком. Поэтому не следует сразу начинать с рисования. Лучше задать рисование в качестве домашней работы и попросить принести рисунки с собой на следующую встречу. В этом случае следующее занятие нужно начинать с их обсуждения.

2. Возможно использовать рисование во время беседы с ребенком. В этом случае рисование будет выступать средством, способным помочь ребенку выразить свои мысли и чувства.

3. Первоначально нужно предоставить ребенку самому выбирать предметы для рисования и предоставить полную свободу в выборе изображения и надписей на рисунках.

4. Когда доверие ребенка к консультанту окрепло, когда в процессе работы были затронуты серьезные проблемы, можно предложить ребенку тему для рисования, т. е. придать им направленный характер. В качестве таких тем могут использоваться сюжеты проективных методик (тестовая серия рисунков) «Дом – Дерево – Человек», «Рисунок несуществующего

животного», «Рисунок семьи» и др. Направленное рисование в значительной мере облегчает проведение консультаций.

Консультации с использованием изобразительных средств не только составляют основную часть психологической помощи, но и способствуют более полному выражению и изображению ребенком своих желаний. Изображение этих желаний на рисунках отчасти удовлетворяет его потребность чувствовать себя любимым и желанным и помогает интернализовать позитивные аффекты.

Консультации с комбинированным использованием свободных и направленных средств изобразительного искусства составляют эффективное средство психологического изменения таких детей, которые пережили смерть близких и подверглись физическому или сексуальному насилию.

Общеизвестная детская символика в консультировании с использованием изобразительных средств

С самого начала, вероятно, следует предостеречь от опасности «слепого» анализа детских рисунков. Рисунки необходимо рассматривать в рамках гештальта, т. е. целостной структуры, особенно при попытках понять их символический смысл. Поэтому рассмотрение предмета только как изолированной части без соотнесения с целым сопряжено с определенными опасностями.

В качестве полезных ориентиров при таком подходе могут быть использованы следующие цветовые предпочтения и символы.

Цвет

Цветовые предпочтения изменяются в зависимости от возраста. Дети младшего возраста отдают предпочтение теплым тонам красного и желтого цвета, дети старшего возраста тяготеют к использованию прохладных цветов – синего и зеленого, отдавая все меньше предпочтения желтому цвету. Красный цвет доминирует на протяжении всех стадий жизни.

Имеют значение не цвета как таковые, а тот контекст, в котором они используются на рисунке. Ненормальное употребление или злоупотребление цветом или цветной комбинацией помогает глубже понять эмоциональное состояние ребенка.

Обычное использование цвета . Красный цвет обычно используется для изображения дымовых труб, губ, волос, вишен и яблок. Оранжевый цвет используется для изображения свитеров и апельсинов. Желтый цвет используется для изображения цветов и солнца. Синий цвет используется для изображения неба, одежды, глаз и занавесок. Зеленый цвет используется для изображения женской одежды, свитеров, крыш, травы и деревьев. Пурпурный (или фиолетовый) цвет используется для изображения женской одежды. Черный цвет используется для изображения дыма, прорисовки основных деталей, волос, обуви, поясов и дверей. Коричневый цвет используется для изображения волос, одежды, глаз, стволов и ветвей деревьев и стен. Белый цвет используется для изображения оград и облаков.

Необычное использование цвета . Самым эмоциональным является ***красный цвет*** . Он свидетельствует об импульсивности и спонтанности самовыражения, указывает на потребность в одобрении со стороны важного лица или на агрессивность и ненависть, когда на рисунке преобладает красный цвет. Кроме того, красный цвет может означать мученичество.

Оранжевый цвет рассматривается как эмоционально сдержанный красный цвет. Он свидетельствует о сочувствии и дружелюбии или указывает на агрессивное противодействие попыткам поставить данного человека в зависимое положение.

Желтый цвет , как и красный, может указывать на спонтанность самовыражения или, при акцентированном использовании, на агрессивность и враждебность вплоть до неистового самоуничижения. Желтый цвет амбивалентен. Золотистые и светлые оттенки желтого цвета

олицетворяют интеллект, интуицию, веру и доброту. Темно-желтый цвет олицетворяет вероломство, зависть, честолюбие, скрытность и неверие.

Зеленый цвет указывает на избавление от тревоги, ощущение управляемого поведения, возвращение к девственной природе. В целом он не свидетельствует о наличии прочной эмоциональной основы.

Синий цвет может олицетворять истину, интеллект, мудрость, постоянство, предусмотрительность, спокойствие, созерцание, а также женский принцип, символизируемый водой.

Багряный цвет указывает на сильное, почти граничащее с паранойей стремление к власти. Быть может, это отчасти связано с тем, что багряный цвет считается королевским цветом.

Черный и коричневый цвета олицетворяют торможение, подавление, а также депрессию, если цвета небрежно нанесены на рисунок.

Белый цвет имеет два противоположных символических значения. Белый цвет указывает на антиобщественные установки, но он также может символизировать и трансцендентность, простоту, совершенство и чистоту.

Опыт свидетельствует о том, что предложенные толкования символики цвета во многих случаях заслуживают доверия. В то же время необходимо учитывать, что у детей бывают цветовые причуды.

Широко распространенные детские символы

Следует учитывать, что ни один символ не имеет универсального значения. Каждый символ имеет несколько значений. Соотнесенность символа с другими частями детского рисунка определяет интерпретацию данного символа. Кроме того, символ может олицетворять позитивное или негативное качество в зависимости от того, как он используется на рисунке и как оценивается самим ребенком. Культурная среда ребенка также имеет немаловажное значение, поскольку в различных культурах символ имеет различное значение.

Птицы олицетворяют трансцендентность: «освобождение от любой, слишком незрелой, неподвижной или окончательной формы бытия, любого образа жизни, сковывающего стремление к высшей, более зрелой стадии психологического развития». Кроме того, птицы символизируют душу или вознесение души на небеса. Птицы обычно появляются на детских рисунках тогда, когда авторы их ощущают, как в их душах происходит некая трансформация.

Кошки имеют много значений. Они олицетворяют желание, свободу и скрытность. Черная кошка символизирует несчастье и смерть, игривость и грациозность. Для ребенка кошка является центром его любви или олицетворяет потребность в любви.

Собаки . Как и кошки, собаки имеют противоречивые значения. Они символизируют преданность, бдительность, благородство, развращенность, любовь рыться в отбросах и ярость. Для ребенка собака имеет такое же значение, как и кошка, хотя собака нередко олицетворяет более сильную и инстинктивную сторону души.

Рыбы нередко выполняют роль фаллических символов. Они обозначают плодовитость, размножение, обновление и сохранение жизни. Рыб рисовали мальчики в конце инкубационного периода болезни.

Лошади символизируют жизнь и смерть, инстинктивную и животную природу, динамическую силу, благородство или интеллект. Изображения лошадей часто встречаются на рисунках девочек в возрасте 12 лет. Благодаря половому развитию многих девочек в этом возрасте лошадь нередко символизирует их инстинктивную, животную природу.

Облака . Цвет облаков имеет важное значение. Белые облака символизируют одухотворенность и чистоту. Черные облака указывают на депрессию, бесчестье или горе.

Кроме того, черные облака нередко олицетворяют препятствия на пути к знанию. Синие облака символизируют слезы и потребность выплакаться.

Огонь . Огонь символизирует обновление жизни, трансформацию, очищение, страсть, зачатие, власть, защиту, покровительство или разрушение. Ребенок обычно воспринимает огонь как нечто деструктивное и враждебное. Но если огонь ассоциируется с бурным явлением природы, например с извержением вулкана, тогда он символизирует эмоциональную разрядку или возможность трансформации, которая приведет к обновлению жизни.

Горы являются символом постоянства, вечности, прочности и тишины. Дети, которые рисуют горы и ставят их в центр обсуждения рисунка, склонны толковать горы как символ постоянства или потребности иметь нечто постоянное в жизни.

Океан и вода . Здесь мы имеем дело с символами предвечных вод, которые служат источником возникновения всех форм жизни. Они олицетворяют жизнь и смерть с последующим возрождением, океан жизни, который необходимо пересечь, или хаос и бесформенность, которые доминируют в жизни ребенка.

Дождь имеет два широких символических значения: изобилие и духовное откровение. Изобилие может означать плодородие или проницательность, а духовное откровение – божественную благодать, блаженство или очищение. Изображение дождя на детских рисунках свидетельствует о грустном настроении ребенка. Дети обычно изображают дождь на рисунках дома, что свидетельствует о наличии домашних проблем. Ливень с ураганом указывает на страдание и бурные чувства.

Солнце . В большинстве культур солнце олицетворяет мужскую силу. В то же время существуют культуры, в которых солнце олицетворяет женскую силу. Солнце исцеляет и возрождает. Оно – источник мудрости и чистоты. Кроме того, солнце может олицетворять пламя, присущее либидо. На детских рисунках солнце обычно олицетворяет теплоту и обеспечивает рост. Солнце нередко символизирует человека, сердечность и понимание, которые помогают ребенку в психологическом развитии. В то же время заход солнца может олицетворять депрессию или смерть. Восход солнца обычно символизирует рождение и обновление. Когда солнце «неправильно» расположено на рисунке (т. е. в нижнем правом углу листа бумаги), тогда можно заключить о наличии существенных проблем во взаимоотношениях между отцом и ребенком (т. е. о таких взаимоотношениях, в которых имеет место совращение или изнасилование).

Луна редко появляется на детских рисунках. Луна включена в этот перечень распространенных символов потому, что она олицетворяет противоположный род солнца и иногда указывает на то, что происходят некоторые события.

Дерево олицетворяет пять граней психики ребенка: бессознательное представление о психологической сфере в целом, бессознательное представление о развитии, психосексуальный уровень развития и зрелости, связь с реальностью и ощущение внутриличностного равновесия. Предполагается, что изображение дерева на рисунках способствует формированию ассоциаций, связанных с жизненной ролью и способностью ребенка получать радость от своего окружения.

Контуры дерева, плавно уходящие вверх от прочного основания, указывают на переход внутренней сущности от базовой реальности к эмоциональной нереальности.

Засохшее дерево символизирует психологическое состояние ребенка. Засохшие ветви нередко отражают такие психологические травмы, как утрата любимого человека.

Устремленные к солнцу ветви свидетельствуют о глубокой потребности в доброжелательном отношении. Если вершина дерева уходит за пределы листа бумаги, тогда можно заключить о склонности ребенка к бегству от реальности в область фантазии, способной доставить ему чувство радости.

Наклон дерева в направлении движения руки ребенка в процессе рисования свидетельствует о стремлении ребенка установить контроль над своими чувствами или спастись от доминирующей личности, которую он изобразил на рисунке. Наклон дерева в противоположную сторону указывает на желание ребенка, чтобы все было так, как в прошлом, которое ему кажется счастливым. Движущееся дерево обычно ассоциируется с неистовой силой, направленной на это дерево со стороны окружающих.

Ствол дерева составляет основу для суждения о психологической силе ребенка. Сломанный ствол свидетельствует о наличии у ребенка глубокой психологической травмы. Если ствол обезображен, у дерева согнутые, сломанные или засохшие ветви, это означает, что в прошлом имела место психологическая травма. Положение повреждения на стволе иногда соответствует возрасту ребенка, когда эта психологическая травма случилась. Если ствол дерева не связан с кроной, тогда есть все основания предполагать существование внутриличностного конфликта.

Яблоки олицетворяют изобилие, любовь, радость, знание, мудрость, прорицание или обман и смерть. Дети обычно используют яблоко для обозначения потребности в эмоциональной заботе. Когда дети рисуют червей в яблоках и говорят, что яблоки испортились, они указывают на отсутствие конструктивного ухода за ними.

Дом нередко может иметь одно из следующих значений: жизнь и взаимоотношения в семье ребенка, непредубежденное отношение к посторонним людям, защита и покровительство, характер существующей структуры эго, связь с реальностью, относительная роль психологического прошлого и будущего в психологии ребенка, а также степень ригидности личности.

Дом без дымовой трубы нередко свидетельствует о неспособности ребенка выразить свои чувства в семейной обстановке. Если из трубы идет густой дым, это свидетельствует о напряженной эмоциональной атмосфере в семье.

О существовании скрытой враждебности можно заключить, если дом не имеет окон (особенно на нижнем этаже), на окнах задернуты занавески или дверь снабжена тяжелыми петлями и запорами. Дома без окон на нижнем этаже нередко указывают на желание сохранить в тайне какое-то событие.

Наклонившийся дом свидетельствует о потере психического равновесия. Если дом перемещается, тогда можно заключить о наличии психического заболевания.

Люди . Изображение человека на рисунке позволяет понять физическое и эмоциональное состояние ребенка в данный момент, его устремления (кем он хотел бы стать) и общий подход к межличностным отношениям. Люди не всегда олицетворяют ребенка; они нередко символизируют важных лиц в психологическом окружении ребенка.

Величина фигур отождествляется с силой: чем больше, тем сильнее. Время и место изображения на рисунке определенного лица по отношению к другим фигурам указывают на положение и статус ребенка по отношению к этим людям. Если люди на рисунках проявляют силу или ведут сражения, это обычно указывает на наличие соперничества или агрессивности.

Отсутствующие или преувеличенные части лица свидетельствуют о наличии проблемы, связанной с восприятием стимулов. Отсутствующие детали лица свидетельствуют об их отказе выполнять свои функции или указывают на стремление ограничить диапазон восприятия. Преувеличенные части лица нередко свидетельствуют о том, что эти части подверглись облучению или их функции вызывают озабоченность ребенка. Маленькие размеры головы по отношению к остальной части тела указывают на психическое расстройство и депрессию.

Отсутствие рук или ног указывает на то, что ребенок чувствует себя беспомощным или скованным, неспособным выйти из сложившегося положения. Направленные в разные стороны

ноги и ступни могут указывать на чувство разочарования и желание избавиться от сложившихся обстоятельств. (Однако для детей младшего возраста такое изображение ног является нормальным). Маленькие по сравнению с остальной частью тела ноги позволяют заключить о нестабильности личности. Акцентированное изображение рук свидетельствует о склонности к насильственным и агрессивным действиям. Такое изображение рук также может символизировать жестокое обращение с ребенком.

Если на теле, особенно в области гениталий, нарисована мишень, тогда у вас есть всякие основания предположить, что ребенок подвергался жестокому обращению или половому насилию.

Групповой метод успешно может применяться при работе с детьми в возрасте от 3 лет и старше, включая детей начальной школы. В соответствии с этим методом каждую неделю (желательно в одно и то же время) отводить 20–40 минут для обсуждения чувств. Психолог выбирает достаточное число тем для обсуждения в течение 5–10 недель (счастье, злость, страх, одиночество, грусть, гнев, любовь, ненависть, обида и т. д.). Эти темы должны соответствовать стадии развития детей и каждую неделю представлять одно чувство. Дж. Аллан рекомендует использовать форму записи, которая содержит три части (в качестве примера для обсуждения далее используется тема «злости»).

А. Группе или всему классу задается ряд вопросов о злости. Для достижения лучших результатов вопросы необходимо задавать последовательно, постепенно переходя от общего (некий мальчик, некая девочка) к конкретному («тебе приходилось испытывать чувство злости?»). В процессе занятий следует поощрять обсуждение с помощью методов новых формулировок, отображений и других методов группового взаимодействия. Рекомендуется заблаговременно подготовить несколько стимулирующих вопросов, которые можно затронуть, когда беседа пойдет на убыль. К числу таких вопросов относятся следующие:

1. Что представляет собой злость?

2. Что чувствует мальчик (девочка), когда испытывает чувство злости? (Попросите детей описать, как выглядит злящийся мальчик или девочка. Затем попросите их показать с помощью мимики и жестов, как выглядит злящийся ребенок).

4. Что делает злящийся мальчик или девочка?

5. Вы когда-нибудь злились?

6. Как это происходит?

7. В каком месте тела вы почувствовали злость? Вы можете показать?

8. Что вы делаете, когда злитесь?

9. Что бы вы могли сделать в следующий раз?

10. Вспомните случай из вашей жизни, когда вы были самыми злыми?

Очевидно, что не нужно строго следовать приведенному образцу. Напротив, этот образец необходимо гибко использовать с учетом времени, уровня группового обсуждения и возраста детей. Иногда достаточно задать 3–5 вопросов.

Б. После проведения обсуждения и диалогов по поводу злости необходимо попросить детей нарисовать злость или написать рассказ о злости. Можно сказать:

1. Вы можете представить чувство злости?

2. Как выглядит злость?

3. Вы можете нарисовать злость на бумаге?

4. Нарисуйте какую-нибудь сцену со злящимся человеком.

В. После рисования можно предложить детям совместно обсудить свою работу, поднять свои рисунки и при желании описать их для других. На этом этапе психолог может помочь детям с помощью следующих вопросов:

1. Кто изображен на рисунке?
2. Что происходит на рисунке?
3. Чем это закончится?

Цель этого подхода состоит в том, чтобы помочь детям:

а) лучше осознать различные состояния своих чувств;

б) научиться понимать и контролировать чувства (например, с помощью таких вопросов: «Как бы ты поступил в следующий раз?»);

в) рассказать другим детям о своих чувствах и убедиться в том, что другие дети тоже испытывают аналогичные чувства;

г) рассказать психологу о своих чувствах и проблемах;

д) выразить свои чувства в символической форме с помощью пластических средств.

На стадии рисования нередко можно исследовать и обсудить чувства и мысли, которые не удалось раскрыть в процессе вербального обсуждения. Кроме того, такое выражение чувств понижает уровень напряжения, а следовательно, и потребность в деструкции. Это имеет особое значение для психологов-консультантов, способных использовать деликатные методы, преследуя терапевтическую цель.

Поведенческая психотерапия

Признано, что основным и наиболее эффективным методом коррекции нарушений поведения у детей является поведенческая терапия. Эта техника основана на теории научения и опирается на некоторые положения социальной психологии и теории развития. Основные методы модификации поведения возникли как реакция на традиционную медицинскую модель («модель заболевания»). Поэтому теоретическая схема бихевиористского подхода предполагает рассмотрение нарушений поведения не в качестве симптома какого-либо заболевания, а в качестве определенных типов реагирования. В бихевиоризме принято считать, что человек может приобрести социальные навыки и эмоциональные реакции через:

а) классическое обусловливание (когда в результате научения условный стимул соединяется с безусловным);

б) инструментальное обусловливание (когда в процессе научения те или иные действия или реакции подкрепляются);

в) научение в результате наблюдения. Научение в ходе наблюдения основывается на механизмах имитации, подражания или идентификации ребенка образцу. В частности, установлено, что наблюдатель, особенно если он ребенок, проявляет тенденцию совершать те же самые действия, как и лицо, за которым он наблюдает. Однако для этого необходимо, чтобы социальное научение обеспечивалось процессами внимания (ребенок должен обратить внимание на образец), памяти (сохранение информации о действиях образца), моторного обеспечения (двигательные и когнитивные способности к воспроизведению, повторению действий образца), мотивации (собственные или подкрепленные побуждения к действию).

В связи с этим бихевиористский подход сосредоточен на анализе поддающихся наблюдению и измерению поведенческих реакций, так как «трудное поведение» рассматривается скорее как результат неадекватного и неправильного научения, а не проявления скрытой патологии. Исходя из этого объектом воздействия в процессе поведенческой терапии является само поведение человека.

Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми. Причину такой эффективности они видят: 1) в возможности контроля социальной среды ребенка, 2) возможности воздействия на механизмы дезадаптивного поведения детей, 3) относительной краткости терапии.

Наиболее распространенной формой психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в поведении, является тренинг социальных навыков. Это обусловлено опорой на результаты исследований, которые свидетельствуют о взаимосвязи дефицита социальных навыков у детей с их агрессивностью и делинквентностью. В основном тренинг социальных навыков строится на реализации терапевтических процедур, опирающихся на классическое и оперантное обусловливание.

Модель тренинга социальных навыков

Целью тренинга социальных навыков является выработка такого поведения, которое является приемлемым не только для индивидуума, но и для общества в целом. Он в основном направлен на формирование и освоение детьми и подростками нормальных жизненных умений.

К основным видам жизненных умений, которым обучают в процессе тренинга социальных навыков, относятся управление эмоциями, планирование своего ближайшего и отдаленного будущего, принятие решений, родительские функции, коммуникативные умения, уверенность в себе.

Задачи тренинга социальных навыков обычно сводятся к следующим:

1) избавление от негативных эмоций (страха, гнева), лежащих в основе нарушения поведения, агрессивности деструктивной или асоциальной направленности;

2) формирование уверенности в себе, опыта конструктивного взаимодействия с окружающими.

В частности, быть уверенным в себе – значит уметь определить и выразить в неагрессивной, но вместе с тем в настойчивой манере свое желание и потребности. Уверенное поведение, например, выражается в умении обратиться с просьбой к другому без угроз, физической силы или других форм принуждения, так, чтобы не обидеть его и не унизить себя или тактично ответить отказом на его просьбу. Компонентами уверенной просьбы или отказа могут быть не только слова, но и жесты, мимика, поза.

Уверенность в себе и конструктивность в общении с другими людьми обычно поощряется обществом, а деструктивность и враждебная агрессивность порицается. Уверенность в поведении ведет к росту самоуважения. Деструктивная же агрессивность является попыткой удовлетворить свои потребности за счет причинения ущерба другому и несовместима с чувством самоуважения. Неуверенность в себе, заниженная самооценка, сопровождающиеся чувством тревоги и собственной вины, очень часто преодолеваются человеком именно за счет разрушительной агрессии.

Модель тренинга социальных навыков включает в себя следующие этапы:

- постановка задачи, т. е. определение поведения, которое нуждается в коррекции;
- выбор релевантной ситуации;
- инструктаж и обучение участников исполнению сцены запланированной ситуации;

• разыгрывание ситуации;

• моделирование желательного поведения;

• отработка оптимального поведения в течение всего занятия;

• получение обратной связи: поведение активных участников разыгрываемой сцены после занятий обсуждают остальные участники группы;

• закрепление полученных навыков в реальной жизни.

Основными процедурами тренинга социальных навыков являются моделирование, ролевые игры, установление обратной связи, перенесение навыков из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку.

Моделирование – это формирование лучшего способа поведения каждого участника группы в конкретной разыгрываемой им ситуации с помощью имитации. Этот способ предполагает демонстрацию лицам, не имеющим базовых социальных навыков, примеров конструктивного, неагрессивного поведения. Участники группы обучаются новому поведению путем простого наблюдения, ничего не делая сами и без прямого внешнего подкрепления. После показа разных моделей поведения, приводящих к достижению намеченной цели, наиболее приемлемым и социально одобряемым способом, и их обсуждения – у участников тренинга нередко появляются улучшения собственного поведения.

Ролевые игры – это предоставление участникам тренинга возможности проигрывания жизненных ситуаций. Предлагается представить себя в ситуации, когда необходимо проявить те или иные необходимые умения. Обычно эта процедура начинается с несложных ситуаций, актуальных для большинства участников группы. Например, разговор с грубым педагогом, с отцом или с матерью, с участковым инспектором. Постепенно группа переходит к проигрыванию более сложных ситуаций. Конечная цель ролевой игры в группе тренинга социальных навыков – это выработка оптимального поведения, основанного на уверенности в себе и конструктивной установки к разрешению той или иной сложной ситуации.

Установление обратной связи. На этой стадии тренинга социальных навыков с участниками устанавливается обратная связь в виде реакций руководителя группы на их поведение. Обычно для этого используется два основных приема:

Инструктаж – это вмешательство руководителя, который помогает участникам группы посредством советов, рекомендаций, поддержки найти оптимальный выход из трудной ситуации.

Подкрепление – это поощрение или наказание, стимулирующее правильное поведение участников группы в разыгрываемой ситуации. Лучшей формой поощрения и наказания является одобрение или неодобрение той или иной формы поведения активного участника всей группой или ее руководителем.

Перенесение приобретенных навыков из учебной ситуации в реальную жизненную обстановку. Практически на всех этапах тренинга социальных навыков особое внимание уделяется разрешению проблемы переноса полученных в группе новых поведенческих навыков в повседневную жизнь. С этой целью могут использоваться следующие приемы:

«Универсальное поведение». Научение участников тренинга общим принципам – принципам поведения, уместным всегда и везде. Например, вежливому обращению с собеседником.

«Домашняя работа». Участникам тренинга предлагают вести дневник, где бы они записывали ситуации, при решении которых испытывают затруднения. В дальнейшем эти ситуации могут проигрываться в группе. Кроме того, участник получает домашнее задание, выполнить которое он может, только участвуя в какой-то конкретной ситуации, вызывающей у

него гнев, страх или агрессию. К примеру, необходимо активно воспрепятствовать кому-то, кто пытается оскорбить, и оставаться самому в этой ситуации спокойным, уравновешенным, но настойчивым. На следующем занятии этот участник должен рассказать в группе о своем поведении при выполнении домашнего задания. Если задание, по мнению руководителя, выполнено неправильно, его нужно еще раз «проиграть» в группе, смоделировав перед этим оптимальный вариант ситуации.

Следует заметить, что техника модификации поведения детей с нарушениями поведения в некоторых случаях оказывается достаточно эффективной. Однако данная техника имеет и ряд недостатков: 1) «снимаются» симптомы нарушений поведения, но не искореняются их причины; 2) нет средств для профилактики нарушений поведения; 3) достигается кратковременный эффект; 4) не всегда удается получить «эффект переноса».

Главным недостатком является отсутствие «эффекта переноса» или, иными словами, генерализации и поддержки навыков, приобретенных в ходе поведенческой терапии. Стремление к тому, чтобы добиться возникновения обученного поведения в ситуациях, где последнее не было предметом тренировки, привело к необходимости пересмотра некоторых процедур тренинга. В частности, к основным модификациям можно отнести: а) использование и создание искусственных ситуаций, стимулирующих генерализацию навыков; б) использование разнообразных стимулов-образцов, непосредственно формирующих навыки; в) использование разнообразных образцов-ответов и др. В качестве примера можно отнести проигрывание широкого спектра различных сюжетных и ролевых игр.

Однако изменения не всегда приводят к устойчивому успеху. Возможна интеграция бихевиоризма и психоанализа.

Когнитивно-поведенческая психотерапия

В настоящее время в групповой психотерапии успешно развивается когнитивно-поведенческое направление. Его суть сводиться к тому, что наряду с классическими процедурами поведенческой терапии применяются *техники когнитивного переструктуирования* . К ним относятся формирование альтернативных путей овладения ситуацией, «атака» на иррациональные убеждения, формирование способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек.

При этом наиболее важным является не столько приведение в порядок противоположных убеждений, сколько усиление поведенческих процедур за счет подключения когнитивных процессов, а именно вербализации – проговаривания. Все терапевтические процедуры становятся более эффективными, когда человек овладевает смыслом собственных поступков или осознает собственные ресурсы (силу «Я»). Наблюдения за достижениями и успехами других могут стать словесными убеждениями. К ним обращается человек в трудных ситуациях, и опирании на внутренние импульсы в состоянии расслабления и контроля, у него может возникать ощущение собственной силы. Но более глубокое ощущение силы «Я» появляется на основе собственного опыта человека, когда он самостоятельно выполняет те или иные действия.

Обычно программа когнитивно-поведенческих преобразований состоит из шести ступеней:

1. *Актуализация способностей к самоизменению.* Обнаружение цели («мишени») поведения, первоосновы случившегося; установление событий и ситуаций, которые вызвали такое поведение, а также положительных или отрицательных его последствий; определение

целей изменений и выбор подкреплений.

2. *Релаксационный тренинг.* Обучение прогрессивной мышечной релаксации относительно поведенческой проблемы; ежедневный контроль за состоянием напряжения и использование релаксационных техник.

3. *Подкрепление позитивных событий.* Контроль над повторяющимися действиями; еженедельное планирование поведения: составление предписаний на каждый день с установлением баланса между негативными, нейтральными и позитивными действиями.

4. *Когнитивные стратегии.* Обучение методам активизации позитивных и торможения негативных мыслей; вызов и идентификация иррациональных убеждений; использование самоинструктирования с целью оказания помощи самому себе в возникших проблемных ситуациях.

5. *Формирование настойчивости.* Идентификация ситуаций, в которых проявляется непоследовательность; обучение настойчивому следованию социальным предписаниям через моделирование и проигрывание ролей.

6. *Оптимизация социального взаимодействия.* Идентификация факторов, которые являются причиной нарушения социального взаимодействия; выбор действий, которые необходимо изменить (усилить или уменьшить) с целью повышения уровня позитивных социальных контактов.

Гештальт-терапия

Кроме того следует, вероятно, остановиться и на возможностях терапии агрессивности в рамках гештальтподхода. В гештальттерапии агрессивные реакции могут возникать как результат проекций (все формы агрессии, вызванные принуждением), интроекций («выученная» агрессия) или ретрофлексии (аутоагрессия). Однако так или иначе, агрессивность есть нарушение процесса саморегуляции: когда возникшую потребность нельзя удовлетворить и «гештальт» грозит остаться незавершенным.

Гештальттерапия позволяет трансформировать невротические, неуместные или хронические агрессивные реакции в конструктивные, полезные и здоровые. Как уже отмечалось, корни агрессии могут быть самыми разнообразными, поэтому и формы работы могут быть различными: например, активизация механизмов сдерживания агрессии в нерелевантной ситуации, актуализация способностей ненаправленного, необъектного выражения агрессивных импульсов, умений планировать и предвидеть последствия собственных агрессивных действий. Вместе с тем достаточно случаев агрессивных способов завершения «гештальта», особенно у детей. Здесь возможна работа по разрушению или реконструкции «гештальта».

Использование гештальтподхода в коррекции детской агрессивности

Удовлетворение жизненных потребностей ребенка во многом зависит от взрослого. Поэтому полноценно развивается только тот ребенок, который воспитывается в условиях принятия, одобрения и любви. Когда ребенок сталкивается с неодобрением или отвержением со стороны взрослого, особенно родителя, он будет воспринимать такую ситуацию как потерю любви. Ребенок порой не знает, что ему делать с теми эмоциями, которые возникли в данной ситуации. И он решает либо сдержать это чувство, либо подавить его. Невыраженная эмоция остается, отрицательно влияя на психическое здоровье ребенка. Все чувства связаны с физиологическими изменениями, которые выражаются в мышечных, телесных функциях. Если ребенок не выражает своего гнева прямо, то он выразит себя каким-то другим путем, который чаще всего оказывается вредным для него.

Детский организм тем не менее стремится восстановить равновесие, возникшее в результате невозможности удовлетворить потребность. Поэтому эмоция, связанная с этим, обязательно должна быть выражена. Только тогда ребенок сможет приступить к удовлетворению других потребностей.

В. Оклендер выделяет четыре этапа в работе с ребенком с той или иной невыраженной эмоцией. Можно рассмотреть эти этапы на примере эмоции гнева, которая, как уже отмечалось ранее, может стать причиной либо саморазрушительного, либо аффективного агрессивного поведения.

Первый – обсудить с детьми проблему гнева. Это обычно разговор с детьми о гневе (что это такое, что делает их агрессивными, как они выражают это состояние, как гнев «отзывается» в теле ребенка).

Очень важно поговорить о сути гнева и попросить детей назвать все слова, которые они произносили или которые возникали в их мыслях в состоянии гнева. Можно написать эти слова на большой доске, не давая им какой-либо оценки.

Второй – предоставить детям практически приемлемые методы для выражения подавленного гнева. Следует помочь детям узнать о причинах гнева, принять свои агрессивные чувства и выбрать способы выражения этих чувств, экспериментируя с вариантами их выражения.

Можно спросить, что способно разозлить ребенка, что в этом случае происходит, что он делает или что он может сделать в этой ситуации, чтобы избежать неприятностей в минуты гнева. Неплохо попросить детей нарисовать свое чувство гнева или то, что вызывает у них это чувство, либо то, что они делают в состоянии гнева.

Очень важно, чтобы дети научились делать выбор между открытым проявлением гнева или проявлением его в какой-либо другой, более приемлемой форме. Например, становится ли им легче, если они двигаются, топают ногами или усиленно жуют жевательную резинку.

Третий – помочь детям подойти к реальному восприятию чувства гнева (которое они могут сдерживать), побудить их к тому, чтобы эмоционально отреагировать на этот гнев непосредственно.

Существует много разных способов выражать гнев: ударять по подушке, резать газету, комкать бумагу, пинать ногой мяч или консервную банку, бегать вокруг дома, бить по кровати теннисной ракеткой, писать на бумаге слова, которые хочется высказать в гневе, рисовать чувство гнева.

При этом важно говорить с детьми о физических ощущениях, связанных с чувством гнева, которое должно найти выход, о телесных реакциях (сокращении мышц лица, шеи, желудка, грудной клетки, которые могут вызвать боль). Это делается для того, чтобы дети поняли взаимосвязь между невыраженной эмоцией и состоянием их здоровья.

Нужно научить ребенка осознавать и понимать свой гнев, а не избегать в ужасе чувства гнева. Если дети предпочитают выражать свой гнев не прямо, то лучше позволить ребенку идентифицировать и выразить свои чувства в символической форме через игру или рисование.

Четвертый – дать возможность прямого вербального контакта с чувством гнева, расширить опыт прямого словесного выражения своих агрессивных чувств: пусть скажут все, что нужно сказать тому, кому следует, пусть сделают в символической форме то, что они хотели бы сделать в реальной жизни.

Здесь можно использовать метод «пустого стула», на котором как будто сидит «обидчик» ребенка. Пусть ребенок скажет ему, как он его ненавидит, как он зол на него, как он сделал плохо. Детям обычно доставляет удовольствие вылепить из глины символическую фигуру, а затем смять или скомкать ее. К предметам, помогающим выразить гнев, можно отнести

поролоновую палку, резиновый нож, игрушечное ружье, надувную куклу.

Безусловно, наиболее приятным занятием для ребенка является рисование. Поэтому его чаще всего и используют как в диагностических, так и в психотератевтических целях. Для оказания психологической помощи можно, в принципе, использовать любой рисунок ребенка. В. Оклендер предлагает самые разнообразные сюжеты и следующие шаги работы с рисунком.

• В течение минуты посмотрите на этот цветок. Через некоторое время попытайтесь сделать рисунок – не цветка, а тех чувств, которые вы испытываете, глядя на него, или того, что вы почувствуете, когда закончится время.

• Попробуйте выразить свой мир в виде зрительных образов, представленных в цветах, линиях, формах, символах. Как выглядел бы мир, если бы он был таким, как вам хочется.

• Проделайте некоторые дыхательные упражнения; изобразите теперь то, что вы чувствуете.

• Нарисуйте, что вы делаете, когда вы сердиты; что заставляет вас быть сердитым. Изобразите жуткое место, еще что-нибудь жуткое; последний раз, когда вы плакали; место, которое делает вас счастливыми; как вы себя чувствуете в данный момент; как бы вы хотели себя чувствовать.

• Нарисуйте себя: как вы выглядите, как бы вы хотели выглядеть, когда станете старше, когда вы состаритесь, когда вы были младше (в каком-то определенном возрасте или вообще).

• Вернитесь назад в какое-то время к какой-то сцене. Нарисуйте время, когда вы чувствовали себя наиболее бодрым; время, которое вы вспоминаете; первую вещь, которая приходит в голову; семейную сценку; какой-то период детства, сон.

• Нарисуйте: где бы вы хотели быть; идеальное место; любимое место или место, которое вы не любите; самую худшую вещь, которую вы можете себе представить.

• Посмотрите на это (используйте цветок, лист, раковину, картину и т. п.) в течение двух минут. Изобразите свои чувства (включите таймер или используйте двухминутный музыкальный отрывок).

• Нарисуйте: вашу семью в символах, в виде животных, мазков краски; вашу семью с изображением каждого ее члена за каким-то занятием; часть вас самих, которая вам нравится больше всего или меньше всего, ваше внутренне «Я». Изобразите, как вы представляете себя, как другие воспринимают вас (как вы себе это представляете); как бы вы хотели выглядеть в глазах окружающих; человека, который вам нравится, которого вы ненавидите, которым восхищаетесь, которого ревнуете; ваше чудовище, вашего демона.

• Нарисуйте: как вы обращаете на себя внимание; каким образом вы добиваетесь того, что вы делаете, когда ощущаете печаль, беспокойство, ревность, одиночество и т. д.; ваше одиночество; чувство одиночества, когда вы чувствуете или чувствовали себя одинокими; воображаемое животное; то, что раздражает вас в ком-либо из близких людей, в вас самих, в окружающем мире; ваш день, вашу неделю, вашу жизнь в настоящее время; ваше прошлое, ваше настоящее, ваше будущее.

• Нарисуйте: счастливые линии, мягкие линии, линии печальные, сердитые, испуганные и т. д. (Когда вы работаете с ребенком, вы можете попросить его нарисовать последовательно серию страниц, иллюстрирующих, как он чувствует себя сейчас, эти же чувства в преувеличенном виде.)

• Изобразите то, что вы описываете во время беседы, или трудности, которые вы испытываете, не рисуя ничего конкретного, а используя только цвета, форму, линии.

• Нарисуйте свои реакции на рассказ, фантазию, поэму, отрывок из музыкального произведения.

• Нарисуйте вещи, противоположные друг другу: слабый – сильный; счастливый –

несчастный; печальный – веселый; любить – не любить; хороший – плохой; положительный – отрицательный; раздраженный – спокойный; разумный – безумный; серьезный – легкомысленный; добрые чувства – злые чувства; любить – ненавидеть; счастье – несчастье; доверие – подозрение; отдельно – вместе; одинокий – неодинокий; смелый – боязливый; лучшее, что в вас есть – худшее, что в вас есть, и т. д.

• Нарисуйте себя ребенком, подростком, взрослым. Изобразите какое-нибудь воображаемое место, проблему, которая вас больше всего тяготит, физическую боль (головную боль, боль в поясничной области и т. п.), чувство усталости.

• Нарисуйте каракули, отыщите в них картинку и заштрихуйте каракули, чтобы получился законченный сюжет.

• В группе могут выделяться пары, в которых один рисует другого: рисуют какую-нибудь вещь совместно с партнером, согласуя тему; смешную картинку, головоломку и т. д.; карту дорог своей жизни (отметьте хорошие места, ухабы, препятствия), изображающую места, где вы когда-то бывали, или те, которые собираетесь посетить.

• Группа детей, семья или группа, в которой роли распределены, как в семье, могут выбрать себе тему и рисовать вместе. Темы могут быть также заданы: где я нахожусь в настоящей жизни, откуда я прихожу, где бываю, куда я хочу уйти, что мешает мне пойти или оставаться здесь (преграды, препятствия); «Я обычно бываю…, но сейчас…». Предложите передавать рисунок по кругу и пусть каждый добавляет что-то свое, когда подходит его очередь.

• Нарисуйте картинку, изображающую вас самих соответственно вашим представлениям о том, как вы выглядите.

• Предоставьте себе возможность просто водить рукой по бумаге и делать ею все, что угодно.

• Работая с детьми, можно произносить слова и предлагать детям быстро рисовать то, что представляют эти слова: любовь, ненависть, красота, тревога, свобода, милосердие и т. д.

• Изобразите себя в виде зверя и среду, в которую вас поместили: образ вашей матери (отца), используя цвета, линии и формы.

• Мысленно вернитесь назад к тому времени, когда вы были очень маленькими, изобразите что-нибудь, что делало вас счастливыми, приводило в состояние возбуждения, вызывало хорошее самочувствие; что-нибудь из того, что вы имели, что-нибудь, что вас огорчало, и т. д. Рисуйте это так, как будто вы находитесь в том возрасте, когда это происходило.

• Нарисуйте что-нибудь, чего бы вы хотели, когда были маленькими.

• Когда ребенок рассказывает или упоминает о чем-нибудь, попросите его нарисовать эту вещь: физическую боль, происшествие, чувство и т. д.).

• Нарисуйте воображаемое животное. Будьте этим зверем: что он мог бы делать? (Работая с группой, предложите изобразить двух зверей, сражающихся друг с другом. Пусть каждый нарисует одного их этих зверей и напишет или продиктует по три слова, чтобы описать каждого зверя). Теперь побудьте в роли зверя и расскажите о себе.

• Нарисуйте что-нибудь, что вам не нравится из того, что я делаю, а я нарисую что-нибудь, что не нравится в ваших действиях мне. Нарисуйте что-нибудь, тревожащее вас. Изобразите три желания.

• Представьте себе, что у вас сегодня есть возможность достичь чего-то, что вы хотите получить в этом мире. Нарисуйте то, чего вы хотели бы достичь. Если бы вы были волшебником, где хотелось бы вам быть?

• Нарисуйте что-нибудь из того, что вы не хотели бы делать; что-нибудь из того, из-за

чего вы чувствуете себя виноватым; ваши возможности; что-нибудь из того, чего вам нужно избежать.

В дальнейшем при работе с каждым нарисованным сюжетом или картинкой психотерапевтический процесс может проходить следующие стадии.

1. Предпринимаются действия, направленные на то, чтобы ребенок делился своими ощущениями, возникающими при рисовании, – чувствами, касающимися подхода к выполнению и решению задачи, к самой работе, к процессу рисования. В результате ребенок начинает лучше осознавать себя.

2. Психотерапевт стремится к тому, чтобы ребенок поделился впечатлениями о самом рисунке, описывая картинку присущим ему образом. Это следующий этап осознания себя.

3. На более глубоком уровне самопознание ребенка углубляется благодаря обсуждению вопросов, относящихся к разработке частей картинки, их более четкому выделению, достижению большей ясности путем описания формы, цвета, образов, предметов, людей.

4. Психотерапевт просит ребенка описать картинку так, как будто картинкой является он сам, с использованием слова Я. Например: «Я – картинка, по всей моей поверхности расположены красные линии, а в середине голубой квадрат».

5. Выбираются специфические предметы на картинке для того, чтобы ребенок их идентифицировал с чем-нибудь: «Будь голубым квадратом и опиши себя: на что ты похож, каковы твои действия и т. д.».

6. В случае необходимости задают ребенку вопросы, чтобы облегчить ему выполнение задачи: «Что ты делаешь?», «Кто пользуется тобой?», «Кто тебе ближе всех?». Эти вопросы помогают входить в рисунок вместе с ребенком и открывают различные пути установления отношений и реализации терапевтического процесса.

7. На этом этапе достигается дальнейшая концентрация внимания ребенка и обострение осознавания выделения и детального рассмотрения одной или нескольких частей рисунка, ребенок побуждается к максимально углубленной работе со специфической частью картинки, особенно если у него достаточно энергии и вдохновения или если отмечается острый недостаток их. Вопросы часто помогают в этом: «Куда она идет?», «О чем думает этот кружок?», «Что она собирается делать?», «Что произойдет с этим?» и т. д. Если ребенок говорит: «Я не знаю», не отступайте, перейдите к другой части картинки, задайте другой вопрос, дайте собственный ответ и спросите ребенка, правильно это или нет.

8. Ребенку предлагается вести диалог между двумя частями его картинки или двумя соприкасающимися частями его картинки, либо противоположными точками (такими, как дорога и автомобиль и линия вокруг квадрата; или счастливая или печальная сторона образа).

9. Психотерапевт просит ребенка обратить внимание на цвета. Излагая свои предложения о том, как нарисовать картинку, пока ребенок сидит с закрытыми глазами, можно говорить что-нибудь вроде: «Подумай о цветах, которые ты собираешься использовать. Что ты подразумеваешь под яркими цветами? Что для тебя значат темные цвета? Будешь ли ты использовать яркие или матовые цвета, светлые или темные тона?».

10. Осуществляются наблюдения за внешними проявлениями поведения: особенностями оттенка голоса ребенка, положением тела, выражением лица, жестами, дыханием, паузами. Молчание может означать контроль, обдумывание, припоминание, регрессию, тревогу, страх и осознавание чего-либо. Используйте эти признаки в последующей работе.

11. Психотерапевт работает над идентификацией, помогая ребенку «отнести к себе» то, что он говорит, описывая картинку или ее части. Я могу спросить: «Ты когда-нибудь испытывал что-нибудь похожее?», «Ты когда-нибудь делаешь это?», «Относится ли это каким-либо образом к твоей жизни?», «Есть ли тебе что сказать в роли розового куста и того,

что ты мог бы сказать как человек?». Подобные вопросы можно задать в самой разнообразной форме. Я стремлюсь задавать их очень осторожно и мягко.

12. На этом этапе рисунок откладывается и прорабатываются реальные жизненные ситуации или рассказы, вытекающие из рисунка. Иногда ситуация выясняется очень быстро с помощью прямого вопроса («Это относится к твоей жизни?»), а иногда у ребенка возникают спонтанные ассоциации, связанные с какими-либо событиями его жизни. Иногда, если ребенок внезапно замолкает или изменяется в лице, я могу спросить: «Что случилось?». И ребенок начинает рассказывать о каких-либо событиях своей жизни или о своем прошлом. А иногда он отвечает: «Ничего».

13. Психотерапевт выясняет, нет ли пропусков или пустых мест на картинках, и обращает внимание на это.

14. Психотерапевт останавливается на тех вещах, которые выходят на первый план для ребенка, или заостряет внимание на том, что ему самому кажется наиболее важным.

Кроме рисования возможно использование и других способов реагирования различных эмоциональных состояний: музыки для выражения чувств, творческих игр-драматизаций, сочинений, рассказывание историй, сказок, чтение книг, просмотр мультфильмов «направленного воздействия» и пр.

Глава 11
Методика «Тренинг модификации поведения»

Теоретические основы

В целом при планировании коррекционной работы с агрессивными детьми необходимо исходить из особенностей нарушений в той или иной сфере личности ребенка, таких как нравственная нестабильность, слабая совестливость, игнорирование конвенциональных норм в сочетании со слабым самоконтролем, расторможенностью и импульсивностью, с одной стороны, и негативными эмоциональными состояниями, с другой. Более того, необходимо учитывать влияние на поведение подростков некомпетентных поступков родителей и педагогов.

При оказании индивидуальной психологической помощи часто не возникает трудностей в определении причин агрессивного поведения и выборе тактики психотерапевтической работы. Эти трудности возникают при проведении групповой психокоррекционной работы, когда необходимо оказать помощь детям, относящимся к различным категориям или имеющим множественные нарушения.

В связи с этим выбор стратегии психокоррекционной работы с агрессивными подростками должен строиться исходя из следующих методологических принципов:

– *принципа взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности;*

– *принципа учета закономерности процесса изменения поведения* , который включает стадии: предобдумывание (отсутствие намерения изменить собственное нежелательное поведение), обдумывание (серьезное рассмотрение возможности изменить поведение), подготовку (возникновение намерения изменить поведение), действие (решительное изменение образа жизни и стабильное сохранение нового стиля поведения), поддержание (окончательное преодоление нежелательного поведения, максимальная уверенность в собственной способности

предотвратить рецидив в любых условиях).

– *принципа комплексности:* психотерапевтические воздействия должны быть направлены на изменения в познавательной сфере личности ребенка через убеждение, внушение, конфронтацию, прояснение и интерпретацию малоосознаваемого содержания переживаний; в эмоциональной сфере – катарсис, эмоциональную поддержку, эмпатию; в поведенческой сфере – мотивацию, новый эмоциональный и межличностный опыт, подкрепление.

– *принципа интегративности:* принимая во внимание множественность нарушений поведения, а также имеющийся собственный практический опыт работы, был сделан вывод о необходимости интегративного подхода при психокоррекции агрессивного поведения в группах детей подросткового и юношеского возраста. В частности, эти идеи были реализованы при разработке, апробации и внедрении программы «Тренинг модификации поведения», в котором органически сочетаются техники когнитивной, гештальт– и поведенческой психотерапии.

Организационные основы

Апробации и внедрения программы «Тренинг модификации поведения» в практику показали, что организация работы с детьми, имеющими нарушения поведения, имеет свои особенности и принципиальные отличия от традиционных форм организации тренинговой работы.

1. Комплектование группы. Комплектование группы должно строиться исходя из двух основных принципов: информированности участников и добровольности.

При комплектовании группы для тренинга должно учитываться, что дети заранее имеют право знать все о той работе, в которой они будут участвовать. Поэтому исходя из ***принципа информированности*** с участниками тренинга проводится предварительная беседа о том, что такое тренинг, каковы его цели, какие результаты могут быть достигнуты.

Серьезные проблемы возникают при использовании ***принципа добровольности*** . Они связаны с тем, что чаще всего дети приходят в тренинговую группу принудительно или добровольно-принудительно – по направлению инспекций по делам несовершеннолетних, администраций школ, по настоянию родителей. Поэтому, как правило, уже на этапе предварительных встреч приходится сталкиваться с серьезным сопротивлением, незаинтересованностью в собственных изменениях, страхом работы с психологом. Чтобы сгладить такую ситуацию (полностью избежать ее невозможно), приходится концентрироваться на обсуждении возрастных проблем, личных трудностей, возникающих во взаимоотношениях с окружающими. Возможно оказание психологической помощи детям в преодолении препятствий и ограничений, мешающих достижению намеченных целей. Только после этого всестороннего обсуждения следует предлагать участвовать в работе группы. Согласившимся назначить время первой рабочей встречи.

Численность группы. Группа для участия в тренинге должна быть наиболее оптимальной по численному составу (12 человек). Эффективность деятельности такой группы определяется не только приемлемой плотностью взаимодействия между участниками группы, но и возможностью контролировать и управлять действиями участников со стороны руководителя. Даже при такой оптимальной численности специфика контингента требует необходимости участия ассистента (помощника) руководителя группы.

Возрастной и половой состав группы. Группы предпочтительно комплектуются из детей одного возраста или этапа возрастного развития (± 1–2 года, но не

более). Это связано с уровнем значимости тех или иных проблем в определенном возрастном периоде, с различиями в актуальных потребностях, ценностных ориентациях, интересах ***(принцип возрастной однородности группы)*** . Половой состав группы может быть как гомогенный, так и гетерогенный.

П с и х о л о г и ч е с к и й с о с т а в. Примечательной особенностью комплектования групп являлся учет характера нарушений поведения детей и их психологических особенностей по ***принципу однотипности нарушений поведения*** . Это связано с решением проблемы равномерного «созревания» группы в процессе работы, эффективного ее функционирования, а также обеспечения лучшей идентификации поведенческих проблем у участников тренинга. С учетом этого модифицируется методическое содержание программы тренинга. Если дети, например, заявляют проблемы, связанные с нарушениями в эмоциональных механизмах регуляции поведения, то расширяется эта часть программы, если с нравственными отклонениями – усиливается соответствующий блок тренинга и т. п.

2. Режим работы группы. Известно, что группы могут организационно работать в закрытом, полузакрытом и открытом режимах. Специфика работы с подростками с нарушениями поведения предполагает использование «мягкого» полузакрытого режима. Его особенность состоит в том, что, несмотря на жесткие временные ограничения (фиксированное время начала и конца работы), к работе в группе допускаются все опоздавшие. Хотя во время работы используются некоторые методические уловки (например, введение регламента опоздания не более 15 минут) или санкций-наказаний за опоздание. Вместе с тем во время работы группы никто из участников не имеет права ее покинуть.

3. Профессиональные качества ведущего. Роль ведущего в тренинге состоит, главным образом, в создании благоприятного психологического климата в группе, способствующего поведенческим изменениям ***(принцип психологической комфортности)*** .

Взаимодействие тренера с группой в первую очередь предполагает равенство психологических позиций. Очень важно, чтобы дети изменили восприятие руководителя как взрослого и стали относиться к нему как к члену группы. Здесь следует отметить, что позиция «взрослого» для детей с нарушением поведения чаще всего имеет негативную окраску и вызывает сопротивление и агрессию. Умение встать на позицию «рядом» зависит от опыта тренера, но все же необходимым условием пристройки к подростку является способность ***принять каждого участника, всю группу в целом такими, какие они есть*** .

Значимым для подростков является отказ тренера от роли судьи. Избегание оценивания не означает ни пассивной позиции ведущего, ни устранения оценки вообще, тем более что на определенных этапах развития группы дети нуждаются в обратной связи, им интересно мнение человека со стороны. Поэтому мнение руководителя-тренера, даже если оно максимально нейтрально, все равно будет восприниматься как некоторая оценка. Предполагается, что участники, обсуждающие информацию о себе и своем поведении, сами в состоянии давать оценки, внося при необходимости коррекцию в уже сложившиеся представления. В этом смысле гораздо более продуктивно для руководителя быть ф а с и л и т а т о р о м.

Другим важным условием взаимопонимания и поддержки является с п о с о б н о с т ь в е д у щ е г о к э м п а т и ч е с к о м у п о н и м а н и ю. Сут ь эмпатического понимания при работе с подростками с нарушениями поведения состоит не только в сочувствии и сопереживании ребенку, но и, что очень важно, в умении показать свой эмоциональный отклик, используя вербальные и невербальные средства общения, проявляя при этом искренность и естественность.

4. Групповая динамика. Понятие групповой динамики включает в себя ряд основных элементов: цели группы, нормы группы, структуры группы и проблемы лидерства,

сплоченности группы, фазы ее развития.

Цель группы определяется общей направленностью тренинга на расширение адаптационных возможностей подростков. В тренинге модификации поведения она конкретизируется в достижении эмоциональных, когнитивных и поведенческих изменений у подростков с нарушениями поведения.

Нормы группы – это совокупность правил, определяющих поведение участников группы. Среди них можно выделить две категории:

1) нормы, которые задаются ведущим группы, как правило, они соответствуют общим принципам и правилам проведения тренинга.

Однако, каковыми бы ни были последние, обязательными являются следующие нормы:

– каждый может говорить что хочет, задавать вопросы или не отвечать на них; получать или уточнять любую информацию;

– группа является информационно закрытой. То, что происходит или говорится в группе, не должно распространяться на взаимоотношения вне ее пределов. Происходящее в группе не обсуждается с посторонними;

– избегать оценочных суждений, исключить из лексикона оскорбления или слова, которые могут унизить личное достоинство другого;

– запрещается физическое насилие.

2) нормы, вырабатываемые самой группой (ритуал встреч и прощаний, девиз и атрибутика группы и т. п.).

Структура группы и проблема лидерства связаны с теми ролями, которые подростки реально играли в группе или которые им приписывались другими ее участниками. Кроме того важен и социометрический статус, который имеют подростки. Ролевая и статусная структура, как правило, меняется в процессе работы группы. Сюда же, вероятно, следует отнести проблему принятия или непринятия ведущего группы, взаимоотношений и ролевых позиций в группе в целом. В частности, информация об этом обычно получается из наблюдений за тем, как располагаются в комнате члены группы в начале и в процессе работы. Для этого совсем необязательно использование открытой социометрии.

Сплоченность группы выражается обычно в стремлении ее участников чувствовать себя членами группы и для этого создавать климат психологического комфорта. Теснота и конфигурация размещения членов группы уже сама по себе свидетельствует об уменьшении или увеличении эмоциональной дистанции между участниками, хотя на вербальном уровне часто наблюдается продолжение конфронтации или холодность отношений.

Фазы развития группы являются, пожалуй, самым существенным показателем групповой динамики, который позволяет судить руководителю об изменениях, происходящих с участниками тренинга в рамках коррекционной работы, а также об эффективности занятий. В отличие от традиционной выделяются пять фаз развития группы.

Фаза поиска ориентации . В этой фазе подростки в группе могут быть встревожены, обеспокоены, неуверены и напряжены. Скрыто или открыто они полностью полагаются на руководителя, обращаются к нему за объяснением цели, планов работы или вовсе не жаждут деятельности. Часто на этой стадии развивается псевдосплоченность, вызванная стремлением снизить уровень напряжения. Поэтому подростки часто отдают предпочтение обсуждению второстепенных или несуществующих событий, с большой неохотой говорят о собственных затруднениях и проблемах поведения.

Фаза конфликтов и протеста . В этой фазе группа активно сопротивляется попыткам тренера приступить к обсуждению проблем, связанных с нарушениями поведения. Здесь используется умышленное провоцирование тренером агрессии группы по отношению к себе с

помощью излишне авторитарного стиля руководства. Группа обязательно должна пройти через прямую, открытую конфронтацию с тренером, поэтому агрессия, направленная на тренера, не только допускается, но стимулируется. В противном случае может возникнуть опасность появления «жертвенного барашка» среди членов группы. Скорее всего это будет кто-то из «изолированных», что еще больше усугубит его ощущения «лишнего» человека.

В результате группа должна убедиться в том, что, во-первых, агрессию можно выражать вербально через «проговаривание» отрицательных чувств, не прибегая при этом к физическому насилию, во-вторых, агрессия может быть понята, объяснена и проработана.

Фаза зависимости . На этой фазе у большинства подростков уже появлялась некоторая готовность к обсуждению проблем, связанных с агрессивностью, и изменению поведения. Однако готовность эта остается экстераризованной, т. е. не связанной с принятием ответственности за собственные изменения. Группа требует от руководителя готовых «рецептов» поведения, предложения о необходимости самостоятельного выбора тактики поведения, принятие решения действовать встречает протест.

Фаза конструктивного взаимодействия . На этой стадии происходит интериоризация ответственности и начинает развиваться истинная сплоченность, заинтересованность в собственных изменениях и изменениях других членов группы, искренность и спонтанность в общении. Группа охотно включается в тренинговый режим работы.

Фаза целенаправленных изменений . Групповая деятельность характеризуется высокой сплоченностью, но при этом возникающие отрицательные эмоции не подавляются, а наоборот, сознательно допускаются проявления враждебности для конструктивной проработки этих чувств. В группе создается достаточно устойчивая структура со множеством изменяемых ролей, она становится ответственной и активной.

Методические основы и процедуры

В основе методики проведения тренинга, подборе конкретных психотехнических процедур и упражнений *(приложение 6)* лежат следующие методические принципы:

– ***принцип «здесь – и – теперь»*** . В работе делается упор только на актуальный опыт подростка с агрессивным поведением. Это связано с тем, что прошлое имеет для него ярко выраженный негативный оттенок и так или иначе проецируется на настоящем. Будущее либо заблокировано, либо вообще отсутствует в субъективном восприятии из – за негативных ожиданий или страха («феномен жизни сегодняшним днем»);

– ***принцип подкрепления позитивного опыта*** . Процесс проведения групповой психокоррекции основывается на процедурах консервации негативного опыта, балансировки негативного и позитивного в поведении подростков и затем на постепенной трансформации и закреплении социально приемлемых поведенческих моделей;

– ***принцип иерархизации техник*** . Он направлен на коррекцию агрессивности участников группы: от вербализации чувств, модификации простых поведенческих реакций к формированию устойчивых когнитивных паттернов (убеждений, ценностных ориентаций, нравственных установок).

В соответствии с методологическими основами и методическими принципами разработаны, апробированы и внедрены *(см. приложение 6)* ***модель изменений агрессивного поведения и блок-схема «Тренинг модификации поведения»*** .

Цель тренинга заключается в поиске альтернативных (социально приемлемых) способов удовлетворения собственных потребностей подростков и взаимодействия с окружающими.

В ходе тренинга решаются следующие ***задачи*** :

– осознание собственных потребностей;

– отреагирование негативных эмоций и обучение приемам регулирования своего эмоционального состояния;

– формирование адекватной самооценки;

– обучение способам целенаправленного поведения, внутреннего самоконтроля и сдерживания негативных импульсов;

– формирование позитивной моральной позиции, жизненных перспектив и планирования будущего.

Предметом коррекции является не столько собственно агрессивное поведение детей, сколько мотивационный, эмоциональный, волевой и нравственный компоненты его регуляции. Поэтому ***техники*** , используемые в тренинге, в основном направлены: на обучение подростков использованию прямого отказа от нежелательного поведения вместо привычных для них способов агрессивного реагирования; обучение оценке социальных ситуаций; подкрепление торможения агрессивных стереотипов поведения; неподкрепление отклоняющегося поведения и формирование более адаптивных поведенческих паттернов; усиление и расширение продуктивных поведенческих реакций; минимизацию тревожности.

В программе тренинга применена ***модель*** пошагового изменения агрессивного поведения:

1 шаг – «Сознавание»: расширение информации о собственной личности и проблеме агрессивного поведения;

2 шаг – «Переоценка собственной личности»: оценка того, что ребенок чувствует и думает о себе и собственном поведении;

3 шаг – «Переоценка окружения»: оценка того, как агрессивное поведение ребенка влияет на окружение;

4 шаг – «Внутригрупповая поддержка»: открытость, доверие и сочувствие группы при обсуждении проблемы агрессивного поведения и его последствий;

5 шаг – «Катарсис»: ощущение и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения;

6 шаг – «Укрепление “Я”»: поиск, выбор и принятие решения действовать, формирование уверенности в способности изменить поведение;

7 шаг – «Поиск альтернативы»: обсуждение возможных замен агрессивному поведению;

8 шаг – «Контроль за стимулами»: избегание стимулов, провоцирующих агрессивное поведение, или противостояние им;

9 шаг – «Подкрепление»: самопоощрение или поощрение со стороны окружающих за измененное поведение;

10 шаг – «Социализация»: расширение возможностей в социальной жизни в связи с отказом от агрессивного поведения.

П р о ц е д у р а з н а к о м с т в а. Руководитель и члены группы делятся информацией о себе: называют имя и возраст, рассказывают о семье, родителях, друзьях, своих интересах. Тогда же оговаривается способ обращения друг к другу.

У с т а н о в л е н и е п р а в и л г р у п п ы. В этой части работы определяются:

а) регламент встреч (время начала и конца занятий, продолжительность, частота, режим работы группы);

б) групповые нормы;

в) групповые ритуалы (способ приветствия и прощания, ограничения, санкции за опоздание и нарушение групповых норм и пр.).

Регламент встреч сообщается руководителем. Групповые же ритуалы и нормы устанавливаются, во-первых, после обсуждения в группе, во-вторых, после получения согласия большинства членов группы следовать им. Это важный момент в работе группы, так как обсуждение и принятие групповых ритуалов и норм является первым шагом в формировании у членов группы ответственности за собственные изменения, а также за изменения, происходящие в группе. В противном случае члены группы постоянно будут стремиться делегировать или перекладывать ответственность на руководителя группы. Тренер должен следить за неукоснительным соблюдением принятых правил. Обычно их несоблюдение пресекается использованием санкций и наказаний или групповым обсуждением инцидента.

При использовании санкций и наказаний всегда учитывается ***принцип ненасилия и уважения личностного достоинства подростков*** . Поэтому «наказания» используются различные. Например, прочитать стихотворение, рассказать анекдот, спеть песню, станцевать, сделать стойку на голове, выполнить серию приседаний.

Сбор информации. Для того чтобы получить первоначальное представление об ограничениях, затруднениях и проблемах подростков, проводится обсуждение по трем основным направлениям:

а) что не нравится и что нравится в жизни;

б) что не нравится и что нравится дома;

в) что не нравится и что нравится в школе.

При этом очень важно соблюдать последовательность обсуждения – вначале обсуждается негативный опыт, а затем позитивный. Это объясняется тем, что подростки с нарушением поведения имеют очень сильный потенциал негативного опыта взаимодействия с окружающими: взрослыми, родителями, педагогами, инспекторами по делам несовершеннолетних. Обсуждение опыта дает возможность рассказать о собственных переживаниях, с одной стороны, и отреагировать негативные эмоции, с другой. Обсуждение позитивного опыта часто приводит к осознанию того, что не так все плохо, что есть люди, на которых можно положиться, которые могут оказать поддержку, которые понимают и любят.

Корректирующие психологические упражнения. Суть и содержание *(см. приложение 6)* этих упражнений состоит в направленной стимуляции изменений в эмоциональной, волевой, нравственной и поведенческой сферах. Целевая направленность заключается в следующем:

– актуализация «Я-состояний» в прошлом, настоящем и будущем, активизация самосознания;

– актуализация «Я-мотиваций», усиление динамических процессов мотивации, активизация процессов мотивации и волевой регуляции;

– проигрывание внутриличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценке и принятие собственных негативных качеств;

– ознакомление с эмоциями, вербальное и невербальное общение с чувствами, отреагирование негативного опыта;

– сознавание и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения, научение распознаванию направленности собственных агрессивных импульсов;

– выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирование негативных эмоций;

– распознавание мотивов собственного агрессивного поведения, выражение негативных эмоций через вербализацию чувств;

– реконструкция позитивного опыта в прошлом через детские воспоминания и интеграция его с настоящим;

– «построение» будущего через планирование и фантазирование, интеграция его с настоящим.

Психотехнические упражнения, стимулирующие групповую динамику. Суть и содержание этих упражнений (*см. приложение 6*) состоит в оптимизации внутригрупповых связей, структуры группы, взаимоотношений с руководителем. Целевая направленность заключается в следующем:

– включение участников тренинга в групповой процесс, оптимизация интеграционных процессов, изучение структуры группы;

– формирование навыков оказания друг другу эмоциональной поддержки, стабилизация самооценки в эмоционально напряженных ситуациях личностно-ролевой дифференциации, оптимизация структуры группы;

– прояснение отношений между участниками группы и тренером;

– расширение информации о членах группы, формирование групповой сплоченности;

– расширение информации о руководителе, интеграция его в групповые процессы, оптимизация взаимоотношений в системе «тренер – группа».

Внутригрупповая дискуссия. Представляет собой групповое обсуждение какой-либо проблемы, сопоставление мнений, оценок членов группы по поводу самой проблемы и возможных вариантов ее разрешения. Целевая направленность внутригрупповой дискуссии состоит в следующем:

– формирование способностей к альтернативному взгляду и оценки проблемы;

– установление соотношения позитивного и негативного в поведении;

– определение нравственной позиции членов группы;

– эмоциональный и ролевой обмен, проработка детско-родительских отношений.

Межгрупповая дискуссия. Представляет собой обсуждение какой-либо проблемы между микрогруппами, высказывающими различные, порой полярные точки зрения. Обычно для этого используются конфронтационные техники *(см. приложение 6)* . Суть их сводится к научению членов группы анализировать и ставить под сомнение свое поведение, что осуществимо через осознание себя и рефлексию собственного и чужого опыта. Целевая направленность межгрупповой дискуссии состоит в следующем:

– стимуляция изучения самого себя, способствование поведенческим изменениям;

– формирование способности отстаивать собственную точку зрения (через выражение протеста и возражения собеседнику);

– прояснение внутренней позиции, формирование навыков высказывания собственного мнения и принятия обратных связей;

– стимуляция поведенческих изменений.

Проективное рисование. Используется с целью восстановления позитивного эмоционального состояния в тех случаях, когда группа сопротивляется эмоциональному отреагированию через вербализацию чувств.

Ролевое проигрывание жизненных ситуаций. Банк жизненных ситуаций, разрешение которых актуально для подростков, накапливался в процессе работы группы и обсуждения различных проблем. Использование техники «ролевого обмена» в работе группы чрезвычайно важно для участников тренинга, так как не только позволяет «проиграть», расширить репертуар собственного опыта, но и познакомиться с различными моделями поведения, ассимилировать опыт других. Кроме того участие в разыгрывании ситуаций предоставляет возможность членам группы моделировать, а следовательно, и модифицировать собственное поведение.

Описанный подход дает определенные положительные результаты. Однако, как

показывает опыт, эффект от психотерапевтической работы существенно возрастает, когда присутствует ощутимая поддержка усилий психолога и ребенка со стороны родителей и педагогов.

Использование «Тренинга модификации поведения» как формы индивидально-групповой психорекционной работы можно отнести к разряду воспитательного воздействия с целью предотвращения рецидива или, по крайней мере, уменьшения его вероятности.

В этом смысле воздействие служит для освобождения поведения от всего «старого и плохого» и обучение «новому и хорошему». Поэтому индивидуальная (групповая) психокоррекционная работа с детьми, имеющими деструктивно, асоциально направленное поведение либо негативизм, должна не предполагать отыскивание каких-то оправданий поведению в прошлом. Она должна ставить детей лицом к настоящему и будущему, добиваясь того, чтобы они воспринимали реальное в том виде, в каком оно существует, а будущее в соответствии с условиями реального мира. При этом важным является не только способность удовлетворять свои реальные потребности социально приемлемыми способами, но и нести ответственность за свои действия.

В рамках программы «Тренинг модификации поведения» дети не только начинают понимать социальные, возрастные и другие проблемы своих сверстников, но и причины своего неправильного поведения. Расширяются пределы их терпимости, снижается порог агрессивности. Дети обретают способность контролировать свои стрессовые состояния, страхи, гнев, учатся адекватно реагировать на свои эмоциональные конфликты и прорабатывать их совместно с группой. Помощь и поддержка от сверстников, обремененных теми же проблемами, воспринимаются эффективнее (легче и быстрее), чем наставления взрослых. В результате проработки личных проблем и разрешения трудностей общения с окружающими позитивные чувства к себе (повышение самооценки) и другим людям выражаются более спонтанно.

Вспомогательные коррекционные программы

Повышение эффективности психокоррекционной работы возможно, если в процесс ресоциализации подростков и юношей включаются родители и педагоги. На формирование негативных форм поведения сильное влияние оказывают условия семейного воспитания. Большинство детей с нарушениями поведения – выходцы из семей с неустойчивым стилем воспитания, для которого чаще всего характерны резкая смена методов воздействия на ребенка, противоречивость требований, запретов и санкций родителей в отношении поведения детей.

Негативные характеристики личности и способы поведения подростков укореняются и развиваются вследствие неблагоприятных взаимоотношений с педагогами, не обладающими навыками общения с трудными детьми. В частности, опрос учащихся с нарушениями поведения во время тренинговой работы показал, что большинство из них постоянно подвергается вербальной, а иногда и физической агрессии со стороны педагогов, унижению личностного достоинства, несправедливому обращению. Затянувшаяся обоюдная конфронтация, непрекращающиеся конфликты и эмоциональная неприязнь, как правило, вызывают вербальную и косвенную агрессию учащихся, направленную на педагогов, и физическую агрессию на своих сверстников. В связи с этим разработаны две относительно самостоятельные вспомогательные программы для родителей и педагогов.

Программа **«Тренинг эффективности родителей»** предназначена для работы с родителями, испытывающими затруднения в воспитании детей и/или имеющими детей с нарушениями в поведении. Основная направленность тренинга состоит в создании

психологических условий для преодоления родительских ограничений и приобретения родителями нового опыта взаимодействия с собственными детьми посредством практической тренировки коммуникативных навыков. В процессе работы решаются следующие задачи: переосмысление роли и позиции родителя; взаимопонимание и взаимоуважение прав и потребностей друг друга (родителей и детей); снижение тревожности и приобретение уверенности в себе; формирование готовности обсуждать с детьми все спорные и конфликтные ситуации в семье; выработка эффективного стиля взаимодействия с детьми.

Программа **«Тренинг психологической компетентности педагога»** . Целью программы является информирование педагогов об индивидуально-психологических особенностях личности подростков с нарушениями поведения и обучение эффективным способам взаимодействия с такими детьми средствами конфликтологии и игротерапии («проигрывания» критических и конфликтных ситуаций в сфере межличностных отношений). В ходе тренинга решаются задачи: распознание и идентификация собственных негативных эмоциональных состояний, возникающих при общении с асоциальными детьми; обучение ненаправленным способам отреагирования отрицательных эмоций и приемам регуляции психического равновесия; снятие личных и профессиональных зажимов и ограничений; освоение методики контакта с неблагополучными детьми различного возраста и выработка эффективного стиля взаимодействия.

Подводя итог изложенному в главе, можно сделать выводы.

1. Отличительной особенностью разработанного аффективно-динамического подхода является выделение психологических детерминант нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. Схема аффективно-динамического подхода представляет сложное взаимодействие мотивационных, эмоциональных, волевых и нравственных личностных процессов.

2. Стратегия психокоррекционной работы с агрессивными подростками должна строиться исходя из принципа взаимосвязи внутренней (интрапсихической) и внешней (психосоциальной) детерминации функционирования личности; принципа учета закономерности процесса изменения поведения; принципа комплексности; принципа интегративности.

3. Программа «Тренинг модификации поведения» представляет собой интегративную и пошаговую модель изменений поведения на основе сочетания техник когнитивной, гештальт– и поведенческой психотерапии, а также соблюдения принципов «здесь – и – теперь»; подкрепления позитивного опыта; принцип иерархизации техник; ненасилия и уважения личностного достоинства подростков.

4. По содержанию программа «Тренинг модификации поведения» состоит из процедур сбора информации, направленной на получение первоначального представления об ограничениях, затруднениях и проблемах подростков; корректирующих психологических упражнений, направленных на стимуляцию изменений в мотивационной, эмоциональной, волевой, нравственной и поведенческой сферах; психотехнических упражнений, стимулирующих групповую динамику, внутригрупповой и межгрупповой дискуссий, проективного рисования, ролевого проигрывания жизненных ситуаций.

5. Зафиксирована эффективность разработанной программы «Тренинг модификации поведения», а также установлены пути повышения ее эффективности за счет внедрения вспомогательных психокоррекционных программ для педагогов и родителей.

Общие выводы

1. Агрессивность и негативизм как основа нарушения поведения являются полимодальным образованием в личности, детерминированным многочисленными факторами. В этиологии этих феноменов можно выделить две особенности. Первая определяется биогенетическими и психогенетическими факторами и представлена в человеке в его индивидуально-типологических, динамических свойствах. Вторая имеет онтогенетические и социогенетические корни и проявляется как способность к адаптации, связанная с условиями биологического, психического и социального развития, жизненного опыта ребенка. Агрессивность рассматривается как готовность, предрасположенность к реализации агрессивной модели поведения, которая обеспечивает адаптацию человека и является одним из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности (стресса, депривации, фрустрации). В связи с этим важно различать агрессию конструктивной направленности, когда адаптация, удовлетворение потребности происходит социально приемлемым способом и деструктивной (враждебной, асоциальной) направленности, когда потребности удовлетворяются социально неприемлемым способом, а адаптация связана с причинением страдания, вреда, ущерба окружающему миру или себе.

2. Агрессивность в сочетании с некоторыми индивидуально-психологическими характеристиками личности является достоверным диагностическим и прогностическим критериями нарушений поведения. Предрасположенность к нарушениям поведения вне зависимости от модальности агрессивности и способа ее выражения имеют дети подросткового и юношеского возраста с расстройствами регуляторных функций в различных сферах личности.

Содержательный компонент мотивации отличается четко выраженной регрессивной направленностью (доминированием поддерживающих мотивов над развивающими). Высокая напряженность динамического компонента определяется сильным внутренним конфликтом между различными мотивационными тенденциями, депривацией или фрустрацией актуальных потребностей, неудовлетворенностью потребностей в безопасности и социальных связях.

Преобладающими нарушениями в эмоциональной сфере являются расстройства невротического, психотического, депрессивного характера. В установленных устойчивых симптомокомплексах эмоциональных нарушений наблюдается парадоксальное сочетание стенических (аффективности, раздражительности, несдержанности) и астенических (тревожных, фобических, ипохондрических) реакций. Такое сочетание является не только причиной эмоциональной нестабильности или низкой фрустрационной толерантности, но и признаком неврастенического состояния, сильно выраженной психической неуравновешенности.

К нарушениям в механизмах волевой регуляции в основном относятся импульсивность, эмоциональная нестабильность, низкая фрустрационная толерантность, несдержанность в проявлении эмоций, плохие самоконтроль и самообладание, невыдержанность, нерациональность и нецелесообразность поступков, трудности в процессе целеполагания, потеря контроля над влечениями и действиями.

Нарушения поведения обнаруживаются у детей, не имеющих внутренних регуляторов поведения (при отсутствии собственных устойчивых моральных принципов, этических стандартов поведения и нравственных ограничителей агрессивного поведения); с несформированными моральными нормами, но вынужденно подчиняющихся требованиям окружающих (при конфликтных взаимоотношениях между внутренними и внешними регуляторами поведения); а также зрелых в нравственном плане, но отличающихся конфликтом между собственными нормами поведения и чрезмерно завышенными морально-этическими стандартами окружающих или неприемлемыми конвенциональными нормами поведения.

3. Склонностью к нарушениям поведения отличаются дети подросткового и юношеского возраста, у которых агрессивность не связана с расстройствами регуляторных функций в различных сферах личности, а является одной из индивидуально-психологических особенностей их личности – это дети экстравертированного или гипертимного типа, а также дети, имеющие такие отличительные характеристики как высокий уровень общей активности, эмоциональную устойчивость и стабильность, стенический профиль эмоционального реагирования, низкий уровень невротизма. Они выделяются отсутствием эмоциональных нарушений и конструктивным характером агрессивных проявлений.

4. Типичной стратегией социальной адаптации детей с различными видами нарушений поведения является активное приспособление (использование прямолинейно-агрессивного, властно-лидирующего и независимо-доминирующего стиля взаимоотношений с окружающими). К менее распространенным относятся стратегии адаптивного самоограничения (сотрудничающе-конвенциональный, недоверчиво-скептический и ответственно-великодушный стили), а также пассивного приспособления (зависимо-послушный и покорно-застенчивый стили межличностных отношений).

5. Половозрастная динамика нарушений поведения характеризуется преимущественной склонностью мальчиков к открытым, а девочек – к скрытым формам выражения агрессивности и негативизма. Установлено, что у мальчиков на протяжении всех возрастных этапов устойчиво доминировали физическая агрессия и негативизм, а у девочек – негативизм и вербальная агрессия. Общая агрессивность и агрессивность асоциальной направленности проявляются в подростковом возрасте в множественности взаимосвязанных типов агрессивных реакций и разноплановости поведенческих нарушений. Юношеский возраст отличается четкой дифференцированностью типов реакций, относительной самостоятельностью и независимостью их проявления. Для деструктивной агрессивности характерна «одноканальность» поведенческих реакций.

6. Нарушения поведения возникают как в результате прямого воздействия определенного стиля воспитания в семье (различных видов гипер– или гипопротекции, способов обращения родителей с ребенком и предпочитаемых моделей социального подкрепления его поведения), так и опосредованно через различные симптомокомплексы и комбинации невротических, психотических, депрессивных тенденций в личности ребенка, формированию которых способствовали неэффективные стили семейного воспитания.

7. Разработанный аффективно-динамический подход как психологическая теория агрессивности базируется на учете индивидуального и социального опыта ребенка, онтогенетических особенностей регуляции поведения, половых различий в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности, влияния семейного воспитания и социальной адаптированности.

8. Коррекционная программа «Тренинг модификации поведения», созданная на основе разработанного аффективно-динамического подхода, представляет интегративную и пошаговую модель переструктурирования поведения на основе комплексного воздействия и стимуляции изменений в мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности детей подросткового и юношеского возрастов.

Список литературы

Адлер А. Понять природу человека. СПб., 1997.

Аладьин А.А. Внутрисемейные отношения в семьях подростков с нарушениями поведения: Автореф. дис. канд. психол. наук. Минск, 1996.

Аликина Н.В. Особенности агрессивного поведения несовершеннолетних и основы его профилактики // Метод. рекомендации. Киев, 1991.

Аллан Дж. Ландшафты детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках. СПб.; Минск, 1997.

Бандура А. Теория социального научения. СПб., 2000.

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 1999.

Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Сб. науч. тр. М., 1987.

Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001.

Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. СПб., 1991.

Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. М., 1972.

Бурминская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 1990.

Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 1988.

Бэрнс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. М., 2000.

Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997.

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М., 1991.

Гарбузов В.И. Практическая психотерапия. СПб., 1994.

Детский психолог / Под ред. Е.И. Рогова. Ростов-на-Дону, 1992. Вып. 1.

Захаров А.И. Неврозы у детей и их лечение. Л., 1977.

Калитиевская Е. Парадоксальная социометрия как метод позитивной дезинтеграции самоотношения. Минск, 1995.

Каплан Г., Сэдок Б. Клиническая психиатрия. М., 1994.

Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические описания и указания по диагностике. СПб., 1994.

Клюева Н.В., Свистун М.А. Программа социально-психологического тренинга. Ярославль, 1992.

Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. СПб., 1997.

Ковалев В.В. Социально-психологический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков // Нарушения поведения у детей и подростков. М., 1981.

Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия. Минск, 1997.

Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты. Минск, 1988.

Крэйг Г. Психология развития. СПб., 2000.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб., 2000.

Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.

Левитов Н.Д. Психическое состояние агрессии // Вопр. психологии. 1972. № 6.

Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний // Вопр. психологии. 1967. № 6.

Леонгард К. Акцентуирование личности. Киев, 1981.

Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. М.,

1991.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.

Лоренц К. Агрессия. М., 1994.

Лукин С.Е., Суворов А.В. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга. СПб., 1993.

Матова-Томова В.С., Пирьов Г.Д., Пенушлиева Р.Д. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.

Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М., 1998.

Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 2000.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.

Мид М. Развитие ребенка. М., 1968.

Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990.

Нравственность, агрессия, справедливость // Вопр. психологии. 1992. № 1–2.

Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987.

Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1998.

Оклендер В. Гештальт-терапия с детьми: работа с гневом и интроектами // Гештальт-терапия с детьми. М., 1996. Вып. 1.

Оклендер В. Окно в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М., 1997.

Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования. М., 2000.

Пергаменщик Л.А., Фурманов И.А., Аладьин А.А., Отчик С.В. Психолого-педагогическое обеспечение индивидуальной работы по предупреждению асоциального поведения учащихся профтехучилищ // Методическое пособие. Минск, 1991.

Помощь родителям в воспитании детей. М., 1992.

Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990.

Прохоров А.В., Велисер У.Ф., Прочаска Дж.О. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение // Вопр. психологии. 1994. № 2.

Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991.

Развитие личности ребенка: Пер с англ. / Общ. ред. А.М. Фонарева. М., 1987.

Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М., 1983.

Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1987.

Реан А.А. Психология изучения личности: Учебн. пособие. СПб., 1999.

Репина Т.А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопр. психологии. 1987. № 2.

Романова Е.С., Потемкин О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.

Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., 1990.

Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопр. психологии. 1992. № 5–6.

Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопр. психологии. 1991. № 1.

Семенюк Л.М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявление у детей подросткового возраста // Метод. рекомендации. М., 1991.

Словарь психиатрических и относящихся к психическому здоровью терминов. М., 1991.

Смид Т. Групповая работа с детьми и подростками. М., 1999.

Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений: Метод. руководство. М., 1990.

Спиваковская А.С. Психопрофилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция). М., 1988.

Ташлыков В.А. Общие факторы психотерапии как одна из предпосылок интегративной психотерапии // Интегративные аспекты современной психотерапии. СПб., 1992.

Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. М., 1999.

Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1989.

Фрейд З. Толкование сновидений. Ереван, 1991.

Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности. М., 1990.

Фрейд З. Я и Оно. (Психология бессознательного). М., 1990.

Фромм Э. Душа человека. М., 1992.

Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.,1994.

Фурманов И.А. Агрессивность и ее проявление в детском возрасте. Минск, 1994.

Фурманов И.А. Детская агрессивность: аффективно-динамический подход // Психология. 1996. № 5.

Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.

Фурманов И.А. Интегративная психологическая коррекция агрессивного поведения подростков // Адукацыя і выхаванне. 1996. № 2.

Фурманов И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста. Минск, 1997.

Фурманов И.А. Работа школьного психолога по коррекции нарушений поведения у подростков // Адукацыя і выхаванне. 1994. № 9.

Фурманов И.А., Аладьин А.А. Асоциальное поведение подростков. Диагностика и психологическая коррекция // Адукацыя і выхаванне. 1993. № 10.

Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая особенности детей, лишенных родительского попечительства. Минск, 1999.

Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. Минск, 1999.

Фромм А. Азбука для родителей. М., 1994.

Харин С.С. Искусство тренинга. Заверши свой гештальт. Минск, 1998.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М., 1993.

Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза // Психоанализ и культура. М., 1995.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 1977.

Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.

Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Клинико-психологическая диагностика взаимоотношений в семьях подростков с психопатиями, акцентуациями характера, неврозами и неврозоподобными состояниями // Методические рекомендации. Л., 1987.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Л., 1989.

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский и др. М., 1990.

Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск, 1993.

Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. СПб., 2000.

Словарь терминов

Автономия – внутреннее чувство зависимости только от себя самого, способность в определенной степени управлять событиями, влияющими на собственную жизнь.

Авторитет – влиятельность отдельных лиц, групп и организаций, приобретаемая и утрачиваемая в ходе развивающихся процессов жизни. Выражается в способности направлять поступки и логику мышления других.

Агрессивный инстинкт – понятие, введенное Фрейдом и обозначающее влечения, направленные на причинение вреда и страданий или на разрушение.

Агрессия – деструктивное, то есть наносящее вред, ущерб, либо влекущее уничтожение одушевленных или неодушевленных объектов индивидуальное или коллективное поведение.

Адаптация – приспособление (биологическое или психологическое) организма к окружающим условиям, направленное на сохранение гомеостаза (противоположный процесс – **дезадаптация**).

Акцентуация характера – чрезмерное усиление отдельных черт характера, проявляющееся в избирательной уязвимости личности по отношению к определенного рода взаимодействиям (чрезвычайным нагрузкам, переживаниям).

Амбивалентность – наличие противоречивых (например, любовь и ненависть) чувств, одновременно испытываемых человеком по отношению к одному лицу.

Анальная стадия – понятие, введенное Фрейдом, обозначающее период жизни, в течение которого основным центром возбуждения, или напряжения, является анус (задний проход). Вторая стадия психосексуального развития, в ходе которой достигается контроль над кишечником, и удовольствие сфокусировано на удержании или выталкивании фекалий.

Анальный характер – тип личности в теории Фрейда, в котором находит выражение фиксация на анальной стадии развития. Взрослый человек с таким типом характера скупой, упрямый, запасливый (анально-удерживающий тип) или враждебный, беспорядочный и жестокий (анально-агрессивный тип).

Апатия – психическое состояние, вызванное утомлением, тяжелыми переживаниями и безразличием к окружающему.

Асоциальное поведение – поведение, противоречащее нормам, принятым в данном обществе, сообществе, группе.

Ассимиляция – слияние, уподобление, усвоение определенного материала уже имеющимися схемами поведения, подведение реальных событий к структурам организма.

Ассоциация – связь психических явлений (ощущений, представлений, мыслей, чувств и т. п.), при которой активизация одного из них влечет за собой появление другого. Образуется различными путями: по сходству, контрасту, смежности в пространстве или времени и др.

Астенические чувства (эмоции) – переживания, снижающие активность личности.

Аутизм – психологическое нарушение, крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в нарушении или резком снижении контактов с окружающим миром, в уходе в мир собственных переживаний.

Аффект – сильное, относительно кратковременное, приятное или неприятное, смутное или отчетливое эмоционально-аффективное состояние, проявляющееся в общей душевной тональности или в сильной энергетической разрядке; бурно протекающее эмоциональное переживание.

Аффективно-динамическая модель рассмотрения психических процессов и поведения – рассмотрение психических явлений и актов поведения (поступков) как форм проявления определенных и, как правило, скрытых от сознания базовых эмоций (чувств) и

потребностей и т. п., находящихся в противоречивых отношениях между собой (единство и борьба).

Аффективное поведение – драчливость, упрямство, грубость и другие трудные формы поведения, которые возникают у детей, не удовлетворенных взаимоотношениями, сложившимися у них со взрослыми или сверстниками.

Аффективные нарушения – патологические формы эмоциональной реакции ребенка на воздействия окружающей среды; выражаются в повышенной возбудимости, склонности к резким эмоциональным взрывам либо, напротив, в апатичности и заторможенности.

Аффективный – относящийся к состояниям удовольствия или неудовольствия, связанным с ощущениями, эмоциями, страстями, чувствами, мыслями.

Базальная враждебность – в теории Хорни – чувство злости у ребенка по отношению к тем (например, родителям), кто отвергает его или плохо обращается с ним.

Базальная тревога – в теории Хорни – всепроникающее чувство одиночества и изоляции во враждебном мире.

Базальное доверие – внутреннее ощущение, что социальный мир – это безопасное и стабильное место, а опекающие люди заботливы и надежны.

Безусловная реакция – невыученная реакция, которая автоматически следует за безусловным стимулом.

Бессознательное – совокупность психических явлений, процессов и состояний, не осознаваемых субъектом. Согласно Фрейду, неприемлемые для сознания инстинкты, импульсы, чувства, мотивы, конфликты, которые не пропускаются особой психической инстанцией – цензурой, вытесняются ею. Таким образом, не получившие выражения импульсы, будучи неосознанными индивидом, проявляются в сновидениях, в виде оговорок, описок и других ошибочных действиях, невротических симптомах, продуктах творчества, а также оказывают влияние на человеческое поведение в целом.

Бихевиоральная терапия – набор терапевтических методик для изменения плохо адаптированного или нездорового поведения посредством применения принципов оперантного научения.

Бихевиоризм – направление в психологии, созданное Уотсоном, которое ограничивает область исследований внешним поведением, доступным наблюдению.

Вина – чувство собственной никчемности и неуверенности в себе у детей, чьи родители не склонны давать им возможность действовать самостоятельно.

Витальный – жизненный, прижизненный, имеющий отношение к жизненным явлениям.

Влечение – динамический процесс, при котором некоторое давление (энергетический заряд, движущая сила) подталкивает организм к некоторой цели.

Влечения – пограничные, по Фрейду, образования между физическим и психическим (соматическим и душевным), «психические представители» возникающих в недрах телесного аппарата и достигающих души раздражений. Характеризуются четырьмя аспектами: источником, целью, объектом и силой (энергией). В ранних работах Фрейд противопоставлял влечения Я (способствующие самосохранению индивида) и сексуальные влечения, способствующие сохранению вида (иногда в ущерб самосохранению). С начала 20-х годов им развивается концепция о разделении влечений на влечения к жизни и влечения к смерти.

Влечения к жизни – влечения, целью которых является сохранение, поддержание и развертывание жизни во всех ее аспектах и формах. В поздних работах Фрейда противопоставляются влечениям к смерти. Сексуальные влечения и влечения к самосохранению относятся к влечению к жизни.

Влечения к смерти – присущие индивиду, как правило, бессознательные тенденции к

саморазрушению и возврату в неорганическое состояние. Вовне проявляются в агрессии по отношению к лицам и предметам. В поздней концепции влечений противопоставляются Фрейдом влечениям к жизни. Находясь в норме в известном единстве с последним, в патологических случаях могут вылиться в садистские извращения, самообвинения у меланхоликов и др.

Внутренние стандарты – понятие социально-когнитивной теории, показывающее, как поведение может регулироваться и сохраняться с помощью усвоенных стандартов подкрепления, которые теперь уже становятся неотъемлемой частью индивида (на этих стандартах базируются, например, чувства гордости и стыда).

Враждебность – принуждение других к тому, чтобы они вели себя ожидаемым образом, в целях подтверждения ожиданий, принадлежащих человеку, проявляющему враждебность.

Вторичный процесс – в теории психоанализа – когнитивно-перцептивные навыки, дающие возможность индивидууму удовлетворять инстинктивные потребности, не подвергая опасности ни себя, ни других.

Выбор объекта – выбор партнера по любви и дружбе. Существуют два основных вида выбора объекта: 1) по типу «опоры»; 2) по «нарциссическому» типу. В первом случае объект выбирают по образцу исходного отношения к родителям, в основе которого лежит стремление к заботе, поддержке. Во втором случае объект выбирается по образцу собственной личности, которую любят больше, чем какой-либо внешний объект.

Вынужденный отказ – переживание вынужденного отказа от удовлетворения влечений. Вынужденный отказ может быть вызван неблагоприятными внешними обстоятельствами (содержание в тюрьме, отсутствие соответствующего круга общения и др.) и внутренними условиями (влечения отклоняются как неприемлемые силами *Я* – сверх-*Я*).

Вытеснение – один из механизмов психологической защиты, характеризующийся недопущением, исключением из сознания неосознанного импульса, неприемлемого для сознания по своим морально-этическим особенностям, возбуждающего напряжение и тревогу.

Выученная беспомощность – понятие, введенное Селлигменом для характеристики неадекватной пассивности и сниженной мотивации, возникающих в результате повторных столкновений с неконтролируемыми событиями.

Генитальная стадия – четвертая и последняя стадия психосексуального развития, в ходе которой формируются зрелые гетеросексуальные отношения (стадия длится от подросткового возраста до смерти).

Генитальность – высший уровень развития либидо, зрелость.

Генитальный характер – термин, введенный Фрейдом для обозначения идеального психического здоровья. Такой тип характера встречается у индивидуума, обладающего нормальной сексуальностью, способного к интимным отношениям с другими, вносящего свой вклад в общество благодаря продуктивной работе.

Гиперкомпенсация – форма компенсации, с помощью которой достигается нечто большее, чем просто избавление от чувства недостаточности: гиперкомпенсация ведет к превосходству или выдающемуся достижению. При гиперкомпенсации человек действует так, будто он чувствует свое превосходство над другими (что указывает на наличие комплекса превосходства).

Гипертимный тип – характеризуется преимущественно радостным настроением, высокой активностью, подвижностью, общительностью.

Девиантное поведение – это система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры, морали.

Делинквент – субъект, чье отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях

представляет собой уголовно наказуемые действия.

Делинквентность – патохарактерологическая реакция подростков, проявляющаяся в совершении ими мелких правонарушений и поступков, не достигающих степени преступления, наказуемого в судебном порядке.

Депрессия – тоскливое, подавленное настроение с сознанием собственной бесперспективности, пессимизмом, снижением побуждений, заторможенностью движений.

Депривация – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов.

Дефицитарные мотивы, Д-мотивы – основные потребности, нацеленные на устранение напряжения организма, особенно те потребности, которые возникают из биологических потребностей и потребностей безопасности. По Маслоу, дефицитарные потребности должны быть удовлетворены прежде, чем человек сможет двигаться к самоактуализации.

Дистресс – негативно проявляющийся стресс, приводящий к дезорганизации деятельности организма, характеризующийся отрицательным воздействием.

Зависть к пенису – имеет место у девочек в отношении мальчиков либо у мальчиков в отношении взрослых мужчин, возникает при обнаружении анатомического различия между полами: девочка чувствует себя ущемленной по сравнению с мальчиком и стремится иметь такой же пенис. Позже принимает две производные формы – желание иметь пенис внутри себя (чаще всего в форме желания иметь ребенка) и желание наслаждаться пенисом в коитусе.

Задержка – остановка развития на одной из его ступеней. Термин «задержка» используется Фрейдом также в качестве синонима слова «препятствие» («тормоз» развития какого-либо влечения).

Замещение – один из механизмов перевода бессознательных, неприемлемых для Я (сверх-Я) желаний в приемлемые формы. Результатом З. являются, например, ошибочные действия, невротические симптомы, остроты, определенные характеристики сновидения и др.

Защитные механизмы – понятие, введенное Фрейдом для обозначения приемов, которые обычно используются человеком, чтобы снизить тревогу и чувство вины. В результате их действия определенные мысли, желания или чувства исключаются из сознания.

Ид (Оно) – аспект структуры личности, все содержание которого является унаследованным.

Идентификация – бессознательный процесс, благодаря которому индивид (например, ребенок) ведет себя, думает и чувствует, как это делал бы другой человек, с которым он себя идентифицирует (например, мать или отец), отождествление, как правило, неосознанное, себя со значимым другим человеком (реальным или вымышленным) или группой как образцом. С помощью этого механизма у ребенка формируются личностные черты и поведенческие стереотипы, а также появляется возможность освободиться от собственной тревоги и ослабить внутренние конфликты. Играет важнейшую роль в формировании личности.

Иерархия потребностей – расположение потребностей человека от низших к высшим в смысле их предпочтения или необходимости.

Изоляция – защитный механизм, при котором эмоции изолируются от содержания болезненных воспоминаний или импульсов.

Изоляция – чувство социальной опустошенности и болезненности, возникающее в результате неспособности достичь интимности.

Импульсивные действия – действия, совершающиеся под влиянием неосознанных внешних или внутренних побуждений.

Индивидуальная психология – теория личности Адлера, в которой подчеркивается уникальность каждого индивидуума и тех процессов, с помощью которых люди преодолевают свои недостатки и стремятся к достижению жизненных целей.

Инстинкт (в бихевиоризме) – врожденная форма поведения, способность совершать целесообразные действия в ответ на определенный стимул.

Инстинкт (в психоанализе) – врожденное, локализующееся на уровне тканей организма состояние возбуждения, стремящееся выразиться вовне и привести к снятию напряжения. Согласно Фрейду, представляет собой психические проявления врожденных телесных состояний возбуждения, выражающиеся в форме желаний.

Инстинкт жизни – понятие, введенное Фрейдом для обозначения влечений или источников энергии (либидо), направленных на сохранение жизни и сексуальное удовлетворение.

Инстинкт смерти – понятие, введенное Фрейдом для обозначения влечений или источников энергии, направленных на самоуничтожение или на возвращение в неорганическое состояние.

Инстинктивное поведение – врожденное поведение, присущее данному виду, возникающее без предварительного обучения в определенных условиях окружающей среды.

Инструментальное научение – в теории «стимул – реакция» усвоение реакций, которые являются средством (инструментом) достижения желаемой ситуации.

Интериоризация – формирование внутренних структур психики человека путем усвоения структур внешней социальной деятельности.

Интернализация – синоним интроекции.

Интерпретация – процесс разъяснения, толкования смысла чего-либо сложного для понимания, неясного и т. д.

Интроверсия – термин, предложенный Юнгом для объяснения стиля связи человека с миром. Интроверсия характеризуется созерцательным подходом к жизни и отстраненностью от людей. В теории Айзенка один из полюсов параметра личности «интроверсия – экстраверсия», которому свойственна склонность к сдержанности, рефлексии, к избеганию шума и риска.

Интроекция – процесс, посредством которого объекты внешнего мира, образы, взгляды, мотивы и установки других людей включаются индивидом в свой внутренний мир; отношения с объектом «вовне» заменяются отношениями с воображаемым объектом «внутри себя». Интроекция связана с идентификацией.

Инфантилизм – сохранение в психике и поведении подростков, юноши или девушки особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому свойствен инфантилизм, отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности принятия решений и действий, в пониженной критичности по отношению к себе, чувстве незащищенности, повышенной требовательности к заботе других о себе, слабоволии, нежелании брать на себя ответственность, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости и др., в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазирование, эгоцентризм и др.).

Испуг – аффективное состояние страха, возникшее в ситуации опасности, к которой не было готовности (см. также *Страх, Свободный страх*).

Катарсис – разрядка и высвобождение эмоций в ходе разговора о своих проблемах.

Классическое обусловливание – тип научения, впервые описанный И.П. Павловым, в котором первоначально нейтральный стимул идет в паре со стимулом, естественно вызывающим реакцию, и постепенно приобретает способность вызывать ту же реакцию. Например, ребенок слышит сердитый голос вместе со шлепком и соответственно реагирует на

сердитый голос страхом.

Когнитивно-поведенческая терапия – подход к терапии, в котором акцент делается в равной мере на необходимость изменения как усвоенных моделей поведения, так и нереалистического и неадаптивного мышления.

Компенсация – попытки человека замещать чувство неадекватности чувством адекватности посредством развития физических или интеллектуальных умений и навыков.

Комплекс – совокупность эмоционально окрашенных элементов (мыслей, интересов, установок), складывающаяся в период раннего детства, вытесненная в бессознательное и оказывающая воздействие на актуальную психическую жизнь индивида.

Комплекс кастрации – комплекс, возникающий у ребенка в тесной связи с детским сексуальным развитием (сексуальными исследованиями детей и детскими сексуальными теориями). Основным проявлением комплекса кастрации у мальчика является возникающий под влиянием мнимых или реальных угроз со стороны взрослых страх потерять свой половой орган в качестве наказания за детский онанизм. У девочки комплекс кастрации состоит в своеобразном, появляющемся после открытия различия полов сплаве чувств страха и зависти к мужскому половому органу, определенных сексуальных фантазий и т. п.

Комплекс неполноценности – глубокое всепроникающее чувство собственной неполноценности по сравнению с другими людьми. Часто сопровождается дефектными, ошибочными установками и поведением.

Комплекс превосходства – в теории Адлера – тенденция преувеличивать собственную значимость, чтобы преодолевать постоянное ощущение неполноценности.

Комплекс Электры – женская версия эдипова комплекса в теории Юнга.

Конформность – тенденция человека изменять свое поведение под влиянием других людей таким образом, чтобы оно соответствовало мнению окружающих.

Латентная стадия – в теории психоанализа – стадия, следующая за фаллической, на которой происходит снижение сексуальных побуждений и интересов. Раннедетские переживания из области сексуального подвергаются вытеснению и заслоняются покрывающими воспоминаниями. Интересы ребенка обращаются в этот период главным образом на общение, школьное обучение на развитие интересов и навыков в контактах со сверстниками того же пола (так называемой «гомосексуальной дружбе») и т. п.

Либидо – одно из ключевых понятий психоанализа. Исходно обозначало лежащую в основе всех сексуальных проявлений индивида психическую энергию, использовалось как синоним сексуального влечения. В более поздних работах Фрейд использует понятие либидо как синоним влечения к жизни (Эроса).

Личность – характеристики человека, которые отвечают за согласованные проявления поведения.

Маскулинный (маскулинность) – паттерн поведения, установки и пр., имеющие отношение к вторичным половым признакам мужчины.

Моделирование – понятие, введенное Бандурой для обозначения процесса воспроизводства действий, усваиваемых в результате наблюдения за другими людьми.

Моральная тревога – чувство стыда и вины, испытываемое индивидуумом, когда его эго грозит наказанием со стороны Суперэго (Сверх-Я»).

Мотивация – совокупность потребностей и мотивов, побуждающих человека к активной деятельности в определенном направлении.

Мотивы роста – потребности высшего уровня (метапотребности), связанные с врожденным побуждением актуализировать свой потенциал. Мотивы роста возникают только в том случае, если основные потребности удовлетворены. Они увеличивают радость жизни.

Также известны как *бытийные* , или *Б-мотивы.*

Моторный аппарат – вся сфера двигательных функций организма.

Навязчивое повторение – бессознательная склонность к повторению в настоящем ранее пережитых травматических моментов и ситуаций.

Навязчивые действия – непроизвольные, симптоматические и патологические акты, совершаемые человеком вопреки его желанию.

Наказание – предъявление аверсивных стимулов, следующее за нежелательным поведением и уменьшающее вероятность повторения такого поведения.

Накапливающий тип характера – в теории Фромма – скупой, упрямый и ориентирующийся на прошлое человек.

Направляемое участие – подход к терапии, принятый в социально-когнитивной теории, при котором человеку помогают в воспроизведении моделируемого поведения.

Научение через наблюдение – понятие, введенное Бандурой для обозначения процесса, посредством которого люди в результате простого наблюдения усваивают формы поведения других людей, называемых моделями.

Неадаптивная реакция – согласно бихевиоризму – это усвоение реакции, которая неадаптивна или неприемлема для людей, окружающих индивида в данных обстоятельствах.

Невроз – психически обусловленное расстройство, симптомы которого выражают в символической форме породивший его душевный конфликт (конфликт влечений), в частности, сексуальных влечений и влечений Я.

Невроз актуальный – невроз, причина которого связана с настоящим, а не с детскими конфликтами; симптомы – прямое следствие отсутствия или недостаточности сексуального удовлетворения, сдерживания либидо.

Невроз навязчивости – характеризуется наличием навязчивых состояний-воспоминаний, воспроизводящих психогенно-травматическую ситуацию, мыслей, страхов, действий, ощущаемых человеком как чуждые и принудительно повторяющиеся.

Невроз страха – невроз, главным симптомом которого является свободный страх.

Невротизм – состояние, характеризующееся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким самоуважением.

Невротическая тревога – эмоциональный ответ в виде страха, испытываемого индивидуумом, когда эго находится под угрозой неподвластных контролю инстинктивных желаний (боязнь, что импульсы, идущие от ид, причинят эго неприятности).

Негативизм – немотивированное поведение, проявляющееся в действиях, противоположных требованиям и ожиданиям других, сопротивление, стремление сделать наоборот. Негативизм обусловлен потребностью ребенка в самоутверждении, в защите своего Я, а также является следствием эгоизма и отчуждения от нужд и интересов других людей. В поведении ребенка различают два вида негативизма: 1) пассивный негативизм – упрямство, нежелание выполнить то, что предлагает взрослый; 2) активный негативизм – выполнение ребенком действия, противоположного требуемому.

Негативное наказание – устранение приятного стимула, следующее за нежелательным поведением.

Негативное подкрепление – подкрепление, состоящее в устранении неприятного стимула после получения желательной реакции.

Недоверие – чувство страха, подозрительность и мрачные предчувствия у маленького ребенка по отношению к людям и к миру в целом, сформировавшееся благодаря несостоятельному или отвергающему стилю материнского воспитания.

Неполноценность органа – врожденная слабость или недостаточность органа

(например, дефект зрения), являющаяся причиной появления чувства неполноценности у индивидуума. Согласно Адлеру, неполноценность органа часто приводит индивидуума к значительным победам в жизни.

Неполноценность – чувство неуверенности и некомпетентности, являющееся следствием недостаточной успешности; низкая самооценка.

Оперантное научение – форма научения, в которой правильная реакция или изменение поведения подкрепляется и становится более вероятной; также называется инструментальным научением.

Оперантное поведение – реакции, свободно изъявляемые организмом, на частоту которых сильно влияет применение различных режимов подкрепления.

Оральная стадия – первая стадия психосексуального развития, на которой основным источником интереса и удовольствия является рот.

Оральный характер – в концепции Фрейда о типах личности отражает фиксацию на оральной стадии развития. Взрослый человек с таким типом личности характеризуется пассивностью, зависимостью и доверчивостью (орально-пассивный) или негативизмом, стремлением эксплуатировать других и сарказмом (орально-садистический).

Ориентация к людям – в теории Хорни – стратегия оптимизации межличностных отношений, нацеленная на совладание с базисной тревогой посредством чрезмерной зависимости от других людей; другое название – *уступчивый тип*.

Ориентация от людей – в теории Хорни – стратегия оптимизации межличностных отношений, нацеленная на совладание с базисной тревогой посредством эмоциональной обособленности от других людей; другое название – *обособленный тип*.

Ориентация против людей – в теории Хорни – стратегия оптимизации межличностных отношений, нацеленная на совладание с базисной тревогой посредством доминирования и эксплуатации других людей; другое название – *враждебный тип*.

Отрицание – защитный механизм, при котором реальность, причиняющая боль, отрицается, будь то реальность внешняя или внутренняя.

Отсрочка удовлетворения – откладывание удовольствия до оптимального или подходящего момента; понятие, особенно подчеркиваемое в социально-когнитивной теории в связи с саморегуляцией.

Первичный процесс – удовлетворение инстинктивной потребности в фантазии. Психологический феномен, благодаря которому у индивидуума уменьшается напряжение при формировании образа объекта, ранее ассоциировавшегося с удовлетворением основной потребности.

Подкрепление – в классическом обусловливании – ассоциация, образующаяся посредством неоднократного объединения условного стимула с безусловным стимулом; в оперантном научении – ассоциация, образующаяся, когда за оперантной реакцией следует подкрепляющий стимул.

Подкрепление – событие (стимул), которое следует за реакцией и повышает вероятность ее появления.

Подражательное поведение – поведение, которое усваивается благодаря наблюдению за другими. Согласно теории бихевиоризма, оно возникает благодаря тому, что человека вознаграждают за копирование чужого поведения. Например, дети воспроизводят поведение своих родителей и затем получают вознаграждение.

Позитивное наказание – предъявление аверсивного стимула после реакции.

Позитивное подкрепление – предъявление приятного стимула после реакции, повышающее вероятность ее повторения.

Потребность в безопасности и защите – основная потребность, которая мотивирует человека установить разумный порядок, структуру и прогнозируемость своего окружения.

Потребность в принадлежности – основная потребность, которая мотивирует человека к близким взаимоотношениям с другими. Удовлетворение этой потребности находят в друзьях, семейной жизни и членстве в группах и организациях.

Потребность в самоуважении – основная потребность, которая мотивирует человека достигать признания и уважения других.

Предсознательное – те мысли и чувства, которых индивидуум не осознает в любой данный момент, но которые могут быть осознанными с небольшими затруднениями или совсем без труда (например, дата вашего рождения).

Привычка – в теории Халла ассоциативная связь между стимулом и реакцией.

Принцип реальности – ориентация, которая предусматривает отсрочку удовлетворения инстинкта до тех пор, пока не будет найден подходящий объект и/или условие для удовлетворения данной потребности.

Принцип удовольствия – ориентация, при которой требуется немедленное удовлетворение всех желаний и потребностей, невзирая на требования или ограничения действительности.

Продуктивный тип характера – в теории Фромма – целостный, любящий и творческий индивидуум. Представляет собой идеальную конечную цель в развитии человечества.

Проекция – защитный механизм, при котором один человек приписывает другому (проецирует на него) свои собственные неприемлемые для осознания инстинкты или желания.

Психоанализ – теория личности – личностной структуры развития, динамики и изменений, созданная Фрейдом. В психоанализе делается сильный упор на роль биологических и неосознаваемых факторов в регуляции поведения. Также утверждается, что поведение человека в своей основе иррационально и является результатом взаимодействия между ид, эго и суперэго.

Психодинамическая теория – теория или точка зрения, подчеркивающая неосознаваемые психические или эмоциональные мотивы в качестве основы человеческого поведения.

Психосексуальное развитие – теория, сформулированная Фрейдом, объясняющая развитие личности на языке изменений в биологическом функционировании индивидуума. Социальный опыт на каждой стадии предположительно оставляет свой отпечаток в виде установок, черт личности и ценностей, приобретенных на данной стадии.

Психотизм – состояние, характеризующееся постоянной напряженностью, возбудимостью безотносительно к степени опасности реальной ситуации. Основными чертами характера таких детей являются эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение.

Пубертатный – относящийся к периоду полового созревания.

Разрядка напряжения – по представлению Фрейда, возникающее внутри психического аппарата благодаря внешним и внутренним раздражителям напряжение должно разрядиться вовне и тем самым восстановить определенное психическое равновесие. Средством этой разрядки может быть плач («выплакаться»), смех, движения («дать волю своей ярости») и др. Однако арсенал используемых при этом средств достаточно скуден. Кроме того, не все они приемлемы в социальном отношении. Поэтому имеющееся напряжение может разрядиться в таких формах, как сновидение, или даже в виде невротических симптомов, например в виде страха.

Рационализация – защитный механизм, позволяющий индивидууму находить правдоподобные оправдания своих неудач.

Реактивное образование – защитный механизм, позволяющий снижать уровень тревоги путем подавления одних импульсов и чувств и усиления импульсов и чувств противоположного значения.

Реактивный – относящийся к патологическим изменениям психической деятельности в ответ на психическую травму или неблагоприятные обстоятельства.

Реалистическая тревога – эмоциональный ответ, вызванный угрозой или восприятием реальных опасностей во внешнем окружении.

Регрессия – защитный механизм, заключающийся в том, что индивидуум отступает на более раннюю стадию развития, более безопасную и приятную; использование менее зрелых ответов в попытке справиться со стрессом.

Репетиция поведения – методика тренировки уверенности в себе, в которой клиент учится интерперсональным навыкам в структурных ролевых играх.

Рецептивный тип характера – в теории Фромма – зависимый, пассивный, доверчивый, сентиментальный и неспособный делать что-либо без посторонней помощи человек.

Роль – поведение, которое считается должным, соответствующим положению или статусу человека в обществе.

Рыночный тип характера – в теории Фромма – человек, оценивающий себя как товар, который можно выгодно продать или обменять; предельно отчужденный от других.

Самоактуализация – фундаментальная тенденция организма актуализировать, сохранять и развивать себя.

Самоактуализирующиеся люди – люди, которые удовлетворили свои дефицитарные потребности и развили свой потенциал настолько, что могут считаться в высшей степени здоровыми людьми.

Самоконтроль – метод обучения уверенности в себе, при котором клиент систематически ведет журнал социальных событий по мере того, как они происходят.

Самооценка – оценка человеком самого себя или его суждение о собственной ценности.

Саморегуляция – понятие, введенное Бандурой для описания процесса, посредством которого человек регулирует свое собственное поведение.

Сверхзаботливость – термин, используемый для описания поведения родителей, которые в недостаточной степени или совсем не побуждают ребенка к развитию у него самоконтроля.

Сексуальное – данный термин употребляется в широком и узком смысле слова. В узком смысле означает то, что имеет отношение к продолжению рода. В широком смысле С. включает также получение наслаждения от эрогенных зон, не обязательно связанного с размножением, и еще более широко – наслаждение от функционирования любых органов.

Сила воли – качество, связанное с автономией, благодаря которому ребенок учится делать свободный выбор и ограничивать себя.

Симптом – в психопатологии – проявление психологического конфликта или нарушенного психологического функционирования. Для Фрейда – замаскированное выражение подавленного импульса.

Симптоматическое действие – кажущееся незначительным действие (перебирание вещей, складок платья, пуговиц, напевание про себя мелодий и т. п.), имеющее, как и ошибочное действие, скрытый смысл.

Симптомы (невротические) – различного рода акты и действия, указывающие на наличие психоневрозов или их тенденций; производные вытесненных, но оставшихся активными сексуальных стремлений, которые не могут получить непосредственного удовлетворения.

Систематическая десенситизация – техника поведенческой (бихевиоральной) терапии, при которой на стимул, первоначально вызывавший тревогу, вырабатывается конкурирующая с ней реакция (реакция релаксации).

Смещение – защитный механизм, суть которого состоит в переадресовании чувств или импульсов кому-то, для кого они не предназначались, по причине возможного возмездия со стороны истинного объекта. Например, студент, которого критикует преподаватель, выливает свое раздражение на соседа или соседку по общежитию.

Совестливость – способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формировать программу действий и производить самооценку совершаемых поступков.

Сознание – мысли и чувства, которые индивидуум осознает в любой данный момент.

Соматические нарушения – изменения в сенсорных (чувственных) и моторных (двигательных) функциях организма, которые могут проявляться в нарушении сна, потере аппетита, повышенном потоотделении и др.

Состояние – изменения настроения и эмоций (например, тревожность, депрессия, усталость), которые могут влиять на поведение человека в данный момент.

Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта. Ведущим компонентом социализации является воспитание.

Социальный интерес – чувство эмпатии по отношению к человечеству, проявляющееся в виде сотрудничества и взаимодействия с другими, скорее во имя общественного блага, чем ради личных целей. Согласно Адлеру, социальный интерес является полезным психологическим критерием психического здоровья.

Спонтанный – самопроизвольный, возникающий вследствие внутренних причин, без непосредственного воздействия извне.

Стенические чувства (эмоции) – переживания, повышающие активность личности.

Стереотип – обозначение общепринятого представления о тех или иных явлениях, формах поведения и т. д.

Страх – аффективное состояние ожидания какой-либо опасности. Страх перед каким-либо конкретным объектом называется Фрейдом боязнью, в патологических случаях – фобией. Фрейдом различаются также так называемый свободный страх и испуг.

Страх кастрации – представление Фрейда о существовании у мальчиков страха, переживаемого в период фаллической стадии, вызванного ожиданием того, что отец отрежет у сына пенис из-за сексуального соперничества за мать.

Стремление к превосходству – стремление к преодолению собственных недостатков и наиболее полному раскрытию своего потенциала. Адлер рассматривал его как мощную движущую силу, лежащую в основе поведения человека.

Стресс – психическое состояние общего возбуждения, психического напряжения при действиях в трудных, необычных, экстремальных ситуациях; неспецифическая реакция организма на резко изменяющиеся условия среды.

Стыд – чувство гнева у ребенка, направленное на себя, потому что его родители не позволяли ему развивать свою автономию.

Сублимация – форма замещения, при которой импульсы ид направляются на социально приемлемую активность.

Суицидальное поведение (суицид) – осуществление или попытка самоубийства, связанные с неумением, неспособностью преодолевать житейские трудности и неудачи.

Суперэго (Сверх-Я) – в теории психоанализа – этическое или моральное образование в структуре личности; представляет собой интернализованную индивидуумом систему

социальных норм и стандартов поведения, полученную от родителей посредством поощрения и наказания.

Сценарий – последовательности, или паттерны действий, считающиеся уместными, подобающими в данной ситуации.

Тип характера – фрейдовская классификация людей на категории в зависимости от фиксации на определенной стадии психосексуального развития.

Толерантность – отсутствие или ослабление реагирования на тот или иной неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию.

Тревога – эмоциональное состояние, возникающее в ожидании неопределенной опасности, неблагоприятного развития событий; характеризуется беспредметностью в отличие от страха как реакции на конкретную угрозу.

Тревожность – психологическая особенность индивида, заключающаяся в склонности к переживанию состояния тревоги; характеризуется низким порогом возникновения данной реакции.

Тренировка уверенности в себе – методика бихевиоральной терапии, используемая, чтобы помочь клиенту стать более успешным в ситуациях межличностного общения.

Угасание – процесс постепенного ослабления и исчезновения условных реакций, которые больше не подкрепляются.

Усвоение – научение новым действиям, которое, как считает Бандура, не зависит от вознаграждения, в отличие от исполнения действий, которое, как он считает, зависит от вознаграждения.

Условная реакция – реакция, подобная безусловной реакции, вызываемая ранее нейтральным стимулом.

Условный стимул – ранее нейтральный стимул, который приобретает способность вызывать специфические реакции путем многократного связывания с другим стимулом, способным вызывать такие реакции.

Фаллическая стадия – третья стадия психосексуального развития, во время которой половые органы становятся основным источником удовольствия и наслаждения.

Фаллический характер – данное Фрейдом определение типа личности, в котором отражена фиксация на фаллической стадии развития. Взрослый человек с таким типом личности характеризуется дерзостью, эксгибиционизмом, чрезмерной гордостью и соперничеством с другими.

Фемининный (фемининность) – паттерн поведения, установки и пр., имеющие отношение к вторичным половым признакам женщины. Согласно классическому психоанализу, маскулинность имеет отношение к активности, агрессивности, садизму, соперничеству, а фемининность – к пассивности, мазохизму, беспомощной позиции.

Физиологические потребности – основная и наиболее сильная группа из всех потребностей человека, включает в себя потребность в воде, пище, кислороде, сне и т. д.

Фиксация – понятие, введенное Фрейдом для обозначения временной остановки в некоторый момент психосексуального развития. Существуют два вида: 1) упорное следование однажды принятой установке, привычке, способу действия; один из примеров Ф. – сексуальная Ф. на определенном партнере или способе сексуального удовлетворения, делающая невозможной иную форму половой жизни; 2) (на травме) – «застревание» больного на каком-либо травмирующем переживании из его прошлого, выражающееся в навязчивом появлении одних и тех же симптомов, невозможности самому освободиться от них и т. п.

Фобия – непреодолимый навязчивый страх перед каким-либо предметом или явлением, характеризуется переводом внутренней опасности во внешнюю. Фрейдом выделяются две

группы фобий: 1) «житейские страхи» (страх смерти, инфекции и т. п.); 2) специальные фобии (боязнь открытых пространств, определенных животных и т. п.). Причиной фобии, как и любого другого симптома, является бессознательный конфликт душевных стремлений.

Формирование – в оперантном научении – подкрепление поведения, все более и более похожего на желательное.

Фрустрация – психическое состояние дезорганизации сознания и деятельности индивида, вызванное столкновением с объективно непреодолимыми или субъективно воспринимаемыми как таковые трудностями, препятствующими удовлетворению потребности, достижению цели или выполнению поставленной задачи; переживание неудачи, сопровождающееся разочарованием, раздражением, отчаянием, тревогой.

Чувство неполноценности – ощущение собственной неполноценности, неуместности и неспособности, которое возникает в детстве и в дальнейшем служит основой для борьбы за превосходство.

Эго (Я) – в теории психоанализа – аспект личностной структуры; включает восприятие, мышление, научение и все другие виды психической активности, необходимые для эффективного взаимодействия с социальным миром.

Эдипов комплекс – упорядоченная совокупность любовных и враждебных желаний ребенка, направленных на родителей. Понятие, введенное Фрейдом для обозначения сексуального притяжения мальчика к матери и страха, что отец, который воспринимается как соперник, его кастрирует. Позитивная (простая) форма – желание смерти сопернику того же пола и сексуальное желание, направленное на родителя противоположного пола. Негативная форма – любовь к родителю того же пола и ревнивая ненависть к родителю противоположного пола. Со временем разрешает конфликт посредством идентификации с родителем своего пола.

Эксплуатирующий тип характера – в теории Фромма – человек, который добивается от других желаемого силой или обманом.

Экстернализация – процесс, посредством которого психический образ представляется вовне, проецируется на некоторый объект во внешнем мире. В этом смысле является синонимом проекции и противоположен интроекции и интернализации.

Экстраверсия – термин, предложенный Юнгом для объяснения стиля связей человека с внешним миром. Экстраверсия характеризуется вовлеченностью и интересом к миру людей и вещей – внешнему, по отношению к «Я». В теории Айзенка один из полюсов параметра личности «интроверсия – экстраверсия», характеризующийся склонностью к общительности, дружелюбию, импульсивности и риску.

Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение в состояние другого человека, способность почувствовать себя на его месте; подразумевает, что человек, ощущая себя объектом, продолжает сознавать собственную идентичность.

Приложения

Приложение 1
Карта наблюдений (КН)

Инструкция: данная КН предназначена для регистрации форм дезадаптированного поведения детей по результатам длительного наблюдения за ребенком. КН включает 190 фрагментов таких форм поведения. Эти фрагменты сгруппированы в 16 синдромов.

Вам предлагается полный текст КН и регистрационный бланк. В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют тем или иным формам поведения, наиболее

характерным для ребенка.

I. НД – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

1. Разговаривает с педагогом только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, если его об этом попросят.
4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например, во время игры бегает за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть непослушным.
6. Лжет без боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит педагогу цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает педагогу найденных им вещей или каких-нибудь моделей, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с педагогом только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к педагогу по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы попросить о чем-то (например, о помощи).
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устраняется от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно когда с ним здороваются.

II. Д – депрессия

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя непоследовательно, неровно. В учебной работе проявляет то старательность, то безалаберность.
4. В играх то активен, то апатичен.
5. Иногда проявляет отсутствие интереса к чему бы то ни было, касающегося досуга.
6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Иногда буквально впадает в бешенство.
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. В классе вял, безынициативен.
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд безучастный.
17. Ленив и апатичен в играх.

18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Угнетенный, несчастный, редко смеется.

III. У – уход в себя

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров, «замкнут в себе».
5. Мечтает и занимается чем-то иным вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-то задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно настороженному животному.

IV. ТВ – тревожность по отношению к взрослым

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с педагогом.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень охотно приносит цветы и другие подарки педагогу.
5. Очень часто приносит и показывает педагогу найденные им предметы, рисунки, модели и т. п.
6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к педагогам.
7. Преувеличенно много рассказывает педагогу о свих занятиях в семье.
8. Подхалимничает, старается понравиться педагогу.
9. Всегда находит предлог занять педагога своей особой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны педагога.
11. Добивается симпатии педагога.
12. Приходит к учителю с различными мелкими делами и жалобами на товарищей.
13. Пытается «монополизировать» педагога (занимать его исключительно собственной особой).
14. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
15. Пытается заинтересовать взрослых своей особой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
16. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и завоевать их симпатии.
17. Полностью устраняется, если его усилия не получают успеха.

V. ВВ – враждебность по отношению к взрослым

1. Переменчив в настроениях.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в хорошем настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в ручной работе.

4. Часто бывает в плохом настроении.

5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.

6. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с педагогом.

7. Когда о чем-то просит педагог, то бывает иногда очень сердечным, иногда – равнодушным.

8. В ответ на приветствие может выражать злость или подозрительность.

9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.

10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.

11. Портит общественную и личную собственность (в домах, садах, общественном транспорте).

12. В лексиконе встречаются бранные слова, может рассказывать что-то неприличное, рисовать неприличные рисунки, показывать их.

13. Неприятен, в особенности когда защищается от предъявляемых ему обвинений.

14. Бормочет под нос, если чем-то недоволен.

15. Негативно относится к замечаниям.

16. Временами лжет без какого-либо повода и без затруднений.

17. Бывает замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.

18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.

19. Имеет дикий взгляд, смотрит исподлобья.

20. Очень непослушен, дисциплину не соблюдает.

21. Агрессивен (кричит, угрожает, применяет силу).

22. Охотнее всего дружит с девиантными детьми, бывает знаком с подозрительными взрослыми.

23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.

24. Ведет себя непристойно.

VI. ТД – тревога по отношению к детям

1. Играет героя, особенно когда ему делают замечания.

2. Не может удержаться, чтобы не играть перед окружающими.

3. Склонен изображать непонимание.

4. Рискует без надобности.

5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.

6. Играет (общается) исключительно (или почти исключительно) с детьми старше себя.

7. Старается занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.

8. Хвастает перед детьми.

9. Паясничает (строит из себя шута).

10. Шумно ведет себя, когда педагога нет в классе.

11. Одевается вызывающе (брюки, прическа – мальчики; преувеличенность в одежде, косметика – девочки).

12. Со страстью портит общественное имущество.

13. Позволяет себе клоунаду в группе сверстников.

14. Подражает хулиганским проделкам других.

VII. А – недостаток социальной нормальности (асоциальность)

1. Не заинтересован в учебе.

2. Работает в школе только тогда, когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют.
4. Не застенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы педагога.
5. Не застенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда не берется добровольно ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с педагогом, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает педагога, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет без разрешения чужие книги.
12. Эгоистичен, любит интриги.
13. В играх (в общении) с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. Нечестный игрок (играет только для личной выгоды, обманывает в играх).
15. Не может смотреть другому прямо в глаза.
16. Скрытен и недоверчив.

VIII. ВД – враждебность к детям

1. Мешает другим детям в играх, посмеивается над ними, любит их пугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других детей.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям.
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется (кусается, царапается и пр.).

IX. Н – неугомонность

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми неприятным для них образом.
3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимательным и длительно на чем-либо сосредоточиться.
10. Ни на чем не может остановиться хотя бы на относительно длительный срок. Не знает, что с собой сделать.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

X. ЭН – эмоциональное напряжение

1. Играет в игры, слишком детские для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.

3. Слишком инфантилен (примитивен) в речи.

4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям.

5. Играет (общается) исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.

6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.

7. Другие дети пристают к нему (он выступает в роли «козла отпущения»).

8. Его часто подозревают в том, что он нарушает дисциплину, хотя на самом деле он пытался это сделать раз или два.

9. Часто опаздывает.

10. Уходит с отдельных уроков.

11. Неорганизован, разболтан, несобран.

12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XI. НС – невротические симптомы

1. Заикается, запинается. Из него слово трудно вытянуть.
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Наблюдаются тики.
5. Грызет ногти.
6. Ходит, подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XII. С – неблагоприятные условия среды

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по несколько дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив.
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других детей.

XIII. СР – сексуальное развитие

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержки полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XIV. УО – умственная отсталость

1. Сильно отстает в учебе.
2. Для своего возраста плохо развито восприятие, внимание, память.
3. Совершенно не умеет читать.
4. С трудом выполняет простые арифметические действия.
5. Математические способности отсутствуют напрочь.
6. Другие дети относятся к нему как к неполноценному.
7. Глуп.

XV. Б – болезни и органические нарушения

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.

3. Частые кровотечения из носа.
4. Дышит через рот.
5. Имеет склонность к ушным заболеваниям.
6. Имеет склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Имеет частые головные боли.
9. Имеет склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Имеет болезненные, покрасневшие веки.
11. Имеет очень холодные руки.
12. Имеет косоглазие.
13. Имеет плохую координацию движений.
14. Принимает неестественные позы тела.

XVI. Ф – физические дефекты

1. Имеет плохое зрение.
2. Имеет слабый слух.
3. Имеет слишком маленький рот.
4. Имеет чрезмерную полноту.
5. Имеет другие аномальные особенности телосложения.

Имя, фамилия ______________________ Возраст ______ Дата ____________ Класс _____

						Нарушения							Неприспособленность													
НД		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16									
Д				1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
У						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
ТВ		1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16									
ВВ			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
ТД				2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15								
А			1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
Н			1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
ВД								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10									
ЭН						1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12									
НС										2	3	4	1	5	6	7										
С						1	2	3	4	5	6	7														
СР											1	2	3													
УО								1	2	3	4	5	6	7												
Б	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14												
Ф									1	2	4	5	3													

Карта наблюдения

Приложение 2
Анкета подростка

1. Ты прожил с родителями всю свою жизнь?

а. Если нет, что произошло?
б. Как долго ты отсутствовал дома (мать, отец)?

в. Разлучался ли ты с кем-нибудь из родителей на какое-то время?

2. Какую начальную школу ты посещал? Какую среднюю школу?
3. Как у тебя идут дела в школе?

а. Какие оценки ты получаешь?

б. Хотелось ли тебе когда-нибудь перевестись в другую школу?

в. Как ты относишься к учителям?

г. Как ты считаешь, учителя в средней школе заинтересованы помогать тебе? Почему ты так думаешь?

д. Есть ли преподаватели, которые тебе особенно не нравятся и с которыми тебе кажется сложно наладить отношения?

е. Есть ли преподаватели, с которыми тебе действительно нравится работать? Что тебе в них нравится?

4. Как часто ты считаешь, что учителя ставят тебе несправедливые оценки?

а. Есть ли какие-то поводы, по которым, как тебе кажется, преподаватели относятся к тебе несправедливо?

б. Когда такое случается, что ты делаешь? Говоришь?

в. Предположим, преподаватель несправедливо наказал тебя, что ты сделаешь в этом случае? Что ты скажешь?

г. Как ты относишься к тому, что преподаватель задает слишком много заданий? Просит тебя сделать что-то, что тебе кажется необоснованным? Выражаешь ли ты свои чувства к нему? Что ты говоришь?

5. Если тебе не нравится преподаватель, ты когда-нибудь критикуешь его? Что ты делаешь? Как часто?

а. Когда ты в последний раз злился на преподавателя? Что ты делал? А до этого? Что ты делал тогда?

б. Ты когда-нибудь поднимал руку на преподавателя или кидал в него чем-нибудь? Как часто?

в. Хлопал дверями или партами или делал что-то подобное?

г. Ругался с преподавателями? Огрызался?

д. Как ты считаешь, как часто ты злишься на преподавателя?

е. Как, на твой взгляд, лучше всего взаимодействовать с преподавателем, который тебе не нравится?

ж. Ты когда-нибудь переводился из класса, потому что тебе не нравился преподаватель? Жаловался директору или завучу?

з. Если ты поставил преподавателя в неловкое положение, что ты чувствуешь после? Просто забываешь о случившемся или пытаешься как-то исправить ситуацию?

6. Делаешь ли ты открыто нечто такое в школе, за что, как ты знаешь, последует выговор или наказание?

а. Что именно? Как часто?

б. Ты когда-нибудь получал выговор за то, что паясничал в классе? Что именно ты делал? Как часто?

в. Имеешь ли ты привычку задавать преподавателям глупые вопросы или делать издевательские замечания?

г. Что-то еще подобное ты делаешь?

7. Ты обращаешься к преподавателю со своими проблемами? Как часто?

а. С какого рода проблемами ты обращаешься к нему? Обращаешься ли ты за помощью с уроками?

б. Как ты считаешь, преподаватели готовы тебе помочь в этом? Почему?

в. Случалось ли тебе чувствовать неловкость, если ты должен был обратиться к преподавателю? Почему ты чувствовал неловкость?

г. Если преподаватель дает тебе совет или что-то предлагает, ты обычно следуешь ему или предпочитаешь действовать по-своему?

д. Случалось ли тебе чувствовать, что ты делаешь нечто прямо противоположное тому, что предложил преподаватель, только потому, что это его совет?

8. Должен ли преподаватель, на твой взгляд, поощрять хорошее поведение мальчиков?

а. Для тебя имеет значение, если твой учитель ничего не говорит, несмотря на то, что ты стараешься изо всех сил?

б. Считаешь ли ты, что мальчики должны получать какое-то другое вознаграждение за хорошую работу или хорошее поведение? Что бы ты предложил?

в. Насколько важно, на твой взгляд, иметь хорошие оценки в школе?

г. Как ты относишься к оценке «хорошо» или «отлично»?

д. Что ты чувствуешь, если получаешь плохую оценку?

е. Каких мальчиков, на твой взгляд, преподаватели любят больше? Насколько ты стараешься соответствовать этому?

9. Как ты относишься к одноклассникам? Тебе нравится их компания?

а. По каким причинам тебе может нравиться тот или иной мальчик?

б. По каким причинам тебе может не нравиться мальчик? Как ты себя ведешь с такими?

в. Как ты ведешь себя с мальчиками, которым нравится помыкать другими? Что ты делаешь, если становишься объектом такого обращения?

г. Как ты себя ведешь с парнями, которые срывают на тебе зло или говорят о тебе что-то неприятное?

д. Когда ты в последний раз ударил мальчика? Как это произошло? Как часто такое случается?

е. Как часто ты ввязывался в драки, когда был в начальной школе? В средней школе?

ж. Случалось ли тебе срывать зло на другом? Когда в последний раз такое произошло? Как часто такое бывает?

з. Бывает ли, что другие мальчики злятся на тебя за твои слова? Например? Как часто?

и. Чувствовал ли ты когда-нибудь, что поступаешь подло по отношению к другому мальчику? На основании чего ты чувствуешь это? Что ты делаешь, когда появляется такое чувство? Как часто такое бывает?

к. Если ты разозлился на парня и ударил его, что ты чувствуешь после этого? А если сказал что-то неприятное ему? Как ты обычно поступаешь в этом случае?

10. Предположим, какой-то парень сыграл с тобой подлую шутку. Как ты поступишь? Можешь ли ты привести примеры?

Как, по-твоему, лучше всего общаться с парнем, который доставил тебе неприятности? Предположим, он сделал это намеренно.

11. Предположим, ты попал в переделку и нуждаешься в помощи. Много ли у тебя друзей среди сверстников, к которым ты можешь обратиться в этом случае?

а. Как ты относишься к тому, чтобы обратиться к друзьям за услугой, например, одолжить денег? А если ты не можешь ответить услугой за услугу?

б. По каким еще поводам ты можешь попросить друзей об услуге? Как часто?

в. Как часто, по-твоему, ты оказываешь им услуги? Что конкретно ты делаешь?

г. Как часто ты обращаешься к друзьям за советом, как поступить в той или иной ситуации?

д. Как насчет того, чтобы попросить их помочь тебе с выполнением домашнего задания? Как часто такое случается?

е. Ты когда-нибудь рассказывал им о том, что тебе предстояло сдавать в школе? О том, что ты должен сказать преподавателям или родителям?

ж. Если друг что-то предлагает тебе, ты скорее следуешь его совету или предпочитаешь поступать по-своему? Насколько ты учитываешь то, что говорят твои друзья?

з. Случалось ли тебе чувствовать, что ты поступаешь вопреки тому, что предложил друг, только потому, что это его совет? Как часто?

и. Случалось ли тебе чувствовать неловкость, если ты должен был обратиться за помощью к другому мальчику или не мог принять решение самостоятельно? Почему ты чувствовал это?

12. Ты предпочитаешь проводить свое время один или в компании друзей?

а. Чем ты предпочитаешь заниматься один?

б. Ты когда-нибудь чувствовал тревогу или подавленность, оставаясь один? Что ты делаешь в таких случаях? Как часто ты чувствуешь это?

в. Чем ты любишь заниматься, когда находишься в компании друзей?

г. Как ты принимаешь решение, чем, например, тебе заняться?

д. Можешь ли ты высказать свое мнение по поводу того, чем должна заняться компания? Можешь ли ты отстаивать свою точку зрения или обычно соглашаешься с остальными?

е. Предположим, ты не согласен с решением, ты обычно соглашаешься с остальными или остаешься в одиночестве и делаешь то, что считаешь нужным?

13. Тебя сильно беспокоит, что думают о тебе другие ребята? А близкие друзья?

а. Что ты делаешь, чтобы понравиться им?

б. Какие качества человека уважают мальчики, с которыми ты общаешься? Насколько ты стараешься этому соответствовать?

в. Если друзья в чем-то не одобряют твое поведение, ты пытаешься измениться или считаешь, что это твое дело, а не их?

г. Чувствовал ли ты когда-нибудь, что не можешь честно рассказать друзьям о своих поступках или чувствах, опасаясь вызвать их антипатию? В каких случаях?

14. Некоторым очень нравится иметь друзей, с которыми они могут все обсудить и которым они могут доверять. Другие считают, что лучше не полагаться ни на кого, кроме себя. Каково твое мнение на этот счет? Существует ли что-то, что ты предпочитаешь держать при себе?

а. Как ты считаешь, насколько ты можешь доверять другим мальчикам? Полагаться на них?

б. Тебе нравится иметь близкие дружеские отношения с другими мальчиками или тебе кажется, что их лучше избегать?

15. Случалось ли тебе чувствовать, что твои друзья не нуждаются в тебе? Почему тебе так казалось?

Случалось ли тебе покидать группу, потому что другие не чувствовали к тебе симпатии?

16. Считаешь ли ты, что тебе трудно удержать друзей?

а. Почему ты так думаешь?

б. Как ты считаешь, ты, в целом, нравишься другим мальчикам?

в. Почему ты так думаешь?

17. Мы еще почти не говорили о девочках. Как ты к ним относишься?

а. Как часто ты встречаешься с девушками?

б. Позволяешь ли себе ласки с девочками? Какие?

в. Что ты думаешь о ребятах, которые имеют сексуальные отношения с девушками?

г. Как ты относишься к девушкам, которые вступают в сексуальные отношения?

д. Ты когда-нибудь имел сексуальные отношения с девушкой? Когда это случилось в последний раз? Как это произошло? Как часто ты вступаешь в сексуальные отношения?

е. Предположим, девушка попала в трудное положение по вине твоего друга, что ты о нем станешь думать?

ж. Предположим, ты зашел дальше, чем обычно в своих ласках с девушкой, как ты к этому отнесешься? Что ты будешь чувствовать после этого?

з. Многое ли ты сообщаешь своим друзьям из того, что обсуждалось?

и. Что ты обычно сообщаешь им? Ты когда-нибудь говоришь им, что имеешь больший (меньший) сексуальный опыт, чем в действительности?

18. Как ты относишься к мастурбации?

а. Когда ты впервые узнал об этом? Как это произошло?

б. Когда ты в последний раз занимался этим? Как часто ты этим занимаешься?

в. Ты всегда занимаешься этим в одиночку или иногда с другими мальчиками?

г. Кто-нибудь из взрослых говорил тебе о таких вещах? Что именно? Ты когда-нибудь беспокоился из-за этого?

д. Ты когда-нибудь рассказывал об этом своим друзьям? Что ты сообщал им? Это отличалось от того, что ты рассказал сейчас?

19. Хотелось ли тебе когда-нибудь иметь больший сексуальный опыт, чем у тебя есть? Почему?

а. Случалось ли тебе, имея возможность переспать с девушкой, удержаться от этого? Как часто?

б. Удерживался ли ты когда-нибудь от занятий онанизмом, чувствуя в этом потребность?

20. От кого ты получил основные сведения о сексе?

а. Как много ты узнал от родителей? Что они сообщили тебе?

б. Из книг?

в. От друзей?

г. От ребят постарше?

21. Тебе нравится заниматься спортом?

а. По-твоему, насколько ты похож в физическом развитии на других мальчиков твоего возраста?

б. Если бы у тебя была возможность изменить свою внешность, ты бы воспользовался этим? Как? Существуют ли альтернативы?

в. Чувствовал ли ты когда-нибудь смущение, раздеваясь в чьем-то присутствии? Почему?

22. Хотелось ли тебе когда-нибудь совершить нечто неразумное ради удовольствия, например, водить машину выше допустимой скорости, спровоцировать уличную драку или разбить машину? Совершал ли ты нечто подобное? Как часто? Что ты чувствовал после этого?

23. Поговорим о твоей семье. Предположим, твоя мама живет в одном месте, а отец – в другом. С кем бы ты предпочел жить? Предположим, что в остальном условия равны.

Почему ты предпочел бы жить с _____ ?

24. Как часто ты обращаешься к отцу, чтобы что-то обсудить? Просишь ли ты его помочь с домашним заданием?

а. Какого (еще) рода проблемы ты с ним обсуждаешь? Когда ты обращаешься к нему? Если ты чем-то обеспокоен или у тебя неприятности, ты обращаешься к нему?

б. Как ты считаешь, насколько он помогает тебе выйти из затруднительного положения?

в. Ты обычно следуешь советам отца или предпочитаешь действовать самостоятельно? Насколько ты учитываешь то, что он говорит?

г. Как часто ты обращаешься к матери, чтобы что-то обсудить? А при выполнении школьного задания?

д. Какого (еще) рода проблемы ты с ней обсуждаешь? А если ты чем-то обеспокоен или у тебя неприятности?

е. Ты обычно следуешь советам мамы или предпочитаешь действовать самостоятельно?

ж. Чувствовал ли ты когда-нибудь, что делаешь нечто противоположное тому, что предложила мама, только потому, что это ее совет?

з. А если что-то предлагает твой отец?

и. Как часто ты чувствуешь это в отношении отца? В отношении мамы?

25. Насколько откровенно ты обсуждаешь с мамой своих друзей? Тебе интересно, что она думает о твоих друзьях?

а. Часто ли ты обсуждаешь с отцом своих друзей?

б. Предположим, мама возражает против твоего общения с кем-либо. Как ты поступишь в этом случае?

26. Многие ребята довольно много времени проводят с родителями, например, ездят в путешествия или ходят в кино. Другим это нравится меньше. Как ты к этому относишься?

а. Ходите ли вы куда-нибудь вместе с отцом? Вы часто выходите куда-нибудь или только в исключительных случаях?

б. Какими совместными делами вы занимаетесь с отцом? Как часто? Когда вы с отцом дома вдвоем, вы делаете что-то вместе? Как часто?

в. Как ты относишься к тому, чтобы пойти куда-то с мамой? Как часто вы с мамой выходите куда-нибудь?

г. Какими совместными делами вы занимаетесь с мамой? Как часто?

д. С кем ты обычно бываешь в поездках или проводишь каникулы? Ты когда-нибудь бывал в поездках или отдыхал без родителей?

е. Ты когда-нибудь сознательно избегал выходить куда-то вместе с мамой или появляться в ее компании? Как часто ты поступаешь подобным образом?

ж. Дай ответы на те же вопросы в отношении отца.

27. Какие качества твоя мама хотела бы видеть в тебе, что ей в тебе действительно нравится? В какой степени ты стараешься соответствовать этому?

а. Делаешь ли ты что-то исключительно для того, чтобы доставить удовольствие своей маме? Как часто ты поступаешь подобным образом?

б. Что она делает и говорит в таких случаях?

в. Как она обычно реагирует и что говорит, если ты немедленно выполняешь то, что она просит? А если ты не делаешь этого?

г. Как ты считаешь, в целом тебе легко заслужить похвалу мамы или она принимает как должное, когда ты стараешься угодить ей или хорошо себя ведешь?

д. Существуют ли какие-то другие способы, например, материальное вознаграждение или расширение привилегий, с помощью которых твоя мама показывает, что довольна тобой? Как часто она так поступает?

е. Какие качества твой отец хотел бы видеть в тебе? В какой степени ты стараешься соответствовать этому?

ж. Делаешь ли ты что-то исключительно ради того, чтобы доставить удовольствие своему отцу? Как часто ты поступаешь подобным образом?

з. Что он делает и говорит в таких случаях?

и. Как он обычно реагирует и что говорит, если ты немедленно выполняешь то, что он просит?

к. Как ты считаешь, в целом тебе легко заслужить похвалу отца или он принимает как должное, когда ты стараешься угодить ему или хорошо себя ведешь?

л. Существуют ли какие-то другие способы, например, материальное вознаграждение или расширение привилегий, с помощью которых твой отец показывает, что доволен тобой? Как часто он так поступает?

28. Как ты получаешь карманные деньги? Родители регулярно выдают тебе деньги на карманные расходы?

а. Зарабатываешь ли ты какие-то деньги? Какую часть карманных денег ты зарабатываешь?

б. Предположим, у тебя кончились карманные деньги, что ты будешь делать? Если они тебе срочно нужны?

в. Как ты относишься к тому, чтобы взять взаймы деньги у матери? У отца?

г. Насколько свободно ты можешь решать, как потратить свои деньги? Существуют ли вещи, на которые родители запрещают тебе тратить деньги?

д. В какой степени ты обсуждаешь с мамой свои траты? Ты обычно следуешь ее советам?

е. В какой степени ты обсуждаешь этот вопрос с отцом? Ты обычно следуешь его советам?

29. Какие предпринимаются действия, если тебе нужна новая одежда? Как решаются такие вопросы в вашей семье?

а. Кто платит? Кто выбирает? Существуют ли какие-то вещи, которые твоя мама не разрешает тебе носить? Твой отец?

б. Критикует ли когда-либо мама твой вкус в выборе одежды? Что ты делаешь в этом случае? Говоришь?

в. Критикует ли отец? Что ты делаешь? Говоришь?

г. Что происходит в случае несогласия между тобой и мамой в вопросе, что ты должен носить?

д. В случае, если не согласны ты и отец?

30. Что требует от тебя мама выполнить по дому? Считает ли она, что ты должен поддерживать порядок в своей комнате? Ухаживать за садом? Мыть машину? А отец?

а. Сколько времени тебе отводится на выполнение твоих обязанностей?

б. Внимательно ли мама относится к тому, как ты выполняешь свои обязанности? Что, если ты что-то не выполнил? А твой отец?

в. Как ты относишься к своим обязанностям? Пытаешься ли ты уклониться от них? Как?

31. Когда ты делаешь что-то, что не одобряется твоими родителями, или не делаешь то, что должен, кто обычно разбирается с этим – мама или отец?

а. Если ты делаешь то, что не одобряет и не считает правильным твой отец, какие действия он предпринимает? А если ты демонстрируешь неподчинение?

б. Шлепал ли он когда-либо тебя или давал подзатыльник? Как часто? А когда ты был младше?

в. Препятствует ли он тебе делать то, что ты хочешь?

г. Были ли случаи, чтобы он высмеивал тебя перед другими? Называл ли тебя ребенком, глупым, тупым или еще как-то? Пытался ли пристыдить тебя?

д. Часто ли он ворчит на тебя? Читает нравоучения, пока ты не выполнишь то, что ему нужно? По каким поводам? В какой степени?

е. Игнорировал ли он тебя когда-нибудь или отказывался говорить с тобой, пока ты не выполнишь то, что он просит? Говорил ли он тебе, что ты не знаешь, что такое благодарность или что ты недостаточно ценишь его, или перечислял все, что сделал для тебя? Говорил ли он тебе, что не хочет иметь с

тобой дела, пока ты не изменишься?

ж. Когда он недоволен тобой, какие из перечисленных действий он чаще всего предпринимает?

з. Если ты делаешь то, что не нравится твоей маме, как она обычно на это реагирует?

и. Шлепала ли она тебя когда-нибудь или давала подзатыльник? Как часто? А когда ты был младше?

к. Препятствует ли она тебе делать то, что ты хочешь?

л. Выставляла ли она тебя перед другими в смешном свете? Называла ли тебя ребенком, тупым или еще как-то? Пыталась ли поставить тебя в унизительное положение?

м. Часто ли она ворчит на тебя? Читает нравоучения, пока ты не выполнишь то, что ей нужно? По каким поводам? В какой степени?

н. Игнорирует ли она тебя когда-нибудь или отказывается говорить с тобой, пока ты не выполнишь то, что она просит? Говорила ли она тебе, что ты не знаешь, что такое благодарность или что ты недостаточно ценишь ее, или перечисляла все, что она сделала для тебя? Говорила ли она тебе, что не хочет иметь с тобой дела, пока ты не изменишься?

о. Когда она недовольна тобой, что из этого она чаще всего делает?

п. Как ты относишься к тому, каким способом твоя мама наказывает тебя? Считаешь ли ты, что она вполне разумна, или думаешь, что она плохо обращается с тобой?

32. Что мама запрещает тебе делать дома?

а. Настаивает ли она когда-нибудь, чтобы ты вел себя тихо? Разрешает ли она тебе без ограничений слушать радио и смотреть телевизор?

б. Оговаривает ли она, когда ты должен делать домашнее задание?

в. Как насчет курения и выпивки? Употребления ненормативной лексики?

г. Что твоя мама запрещает тебе делать, когда ты отсутствуешь с друзьями или предоставлен сам себе? Существуют ли какие-то вещи, которые она предпочитала бы, чтобы ты не делал?

д. Разрешает ли она тебе задерживаться до поздней ночи? Оставаться на всю ночь в доме у друзей?

е. Ожидает ли она, что ты позвонишь или придешь к определенному часу? Будешь держаться подальше от определенных мест и определенных людей?

ж. Разрешает ли она тебе пользоваться семейным автомобилем? Как она к этому относится?

з. Что твой отец запрещает тебе делать дома?

и. В какой степени он настаивает на тишине? Ограничивает ли тебя в том, чтобы слушать радио или смотреть телевизор?

к. Оговаривает ли он, когда ты должен делать домашнее задание?

л. Как он относится к курению и выпивке? К употреблению ненормативной лексики?

м. Что твой отец запрещает тебе делать, когда ты отсутствуешь с

друзьями или предоставлен сам себе? Существуют ли какие-то вещи, которые он предпочитал бы, чтобы ты не делал?

н. Как он относится к тому, что ты задерживаешься допоздна или не ночуешь дома?

о. Ожидает ли он, что ты позвонишь или придешь к определенному часу? Будешь держаться подальше от определенных мест и определенных людей?

п. Как он относится к тому, что ты пользуешься автомобилем?

р. Чувствовал ли ты когда-нибудь, что делаешь что-то, что твоя мама запрещает тебе, только чтобы самоутвердиться? Как часто ты чувствуешь это? Как часто ты действительно так поступаешь?

с. Как часто ты чувствуешь это по отношению к отцу? Как часто ты действительно так поступаешь?

т. Как ты относишься к установкам твоей мамы по поводу того, что ты должен и чего не должен делать? Считаешь ли ты, что это вполне разумные требования или что она тем самым слишком сильно ограничивает твою свободу по сравнению с другими мальчиками?

у. А как насчет установок твоего отца?

33. Насколько откровенно ты можешь рассказать маме, где ты был и что делал?

а. Как ты считаешь, насколько откровенным ты можешь быть с отцом?

б. Ты когда-нибудь считал, что очень важно не рассказывать маме, где ты был и что делал, даже зная, что она не выразит неодобрения? Как часто такое случалось?

в. Чувствовал ли ты это по отношению к отцу? Как часто?

г. Приходилось ли тебе, сделав то, что твоя мама не одобрила бы, если бы узнала, чувствовать сожаление и самому ей в этом признаться?

д. Если тебе не удалось выполнить задуманное, что ты чувствуешь? Что ты говоришь? Что ты делаешь?

е. В случае, если ты делаешь то, что твой отец не одобряет, и тебе известно об этом, чувствуешь ли ты сожаление? Решаешься ли признаться сам в совершенном?

ж. Если тебе не удалось сделать задуманное, что ты делаешь? Что ты говоришь?

34. Из-за чего ты можешь злиться на своих родителей?

а. Что ты обычно делаешь, когда злишься на отца?

б. Ты когда-нибудь поднимал руку на отца? Кидался вещами в доме? Ругался с ним? Кричал на него? Огрызался? Выскакивал из дома? Хлопал дверями или делал что-то подобное?

в. По каким поводам ты злишься на свою маму?

г. Что ты обычно делаешь, когда злишься на нее?

д. Что еще ты делаешь, когда злишься на нее?

е. Как часто ты злишься на маму?

ж. После подобных случаев чувствуешь ли ты когда-нибудь сожаление

и пытаешься ли загладить свою вину или оставляешь все, как есть? Как ты это делаешь?

з. Как часто ты злишься на своего отца?

и. Чувствуешь ли ты иногда сильное сожаление после этого и пытаешься ли загладить свою вину? Как?

35. (ЕСЛИ ТЫ НЕ ЕДИНСТВЕННЫЙ РЕБЕНОК) Какие у тебя отношения с братьями и сестрами?

а. Как ты считаешь, твоя мама относится ко всем одинаково?

б. А твой отец?

в. Если нет, как ты к этому относишься?

36. Бывают ли моменты, когда тебе действительно нравится твоя мама? Что в ней тебе особенно нравится и делает приятным общение с ней?

а. Как ты выражаешь ей свое отношение?

б. Как ты считаешь, в какой степени она понимает тебя? Делает ли она все возможное, чтобы помочь тебе? Насколько ей доставляет удовольствие твое общество? Как ты считаешь, насколько она в тебе заинтересована?

в. Есть ли что-то, что тебе действительно нравится в твоем отце? Из-за чего тебе приятно общаться с ним?

г. Как ты выражаешь ему свое отношение?

д. Как ты считаешь, в какой степени он тебя понимает и пытается помочь тебе? Доставляет удовольствие твое общество? Насколько он заинтересован в тебе?

е. В целом можешь ли ты сказать, что вы с мамой хорошо ладите между собой? На основании чего ты так решил?

ж. А как хорошо вы ладите с отцом?

37. На кого из знакомых тебе людей ты больше всего хотел бы быть похожим, когда вырастешь? Почему ты выбрал его?

а. В чем бы ты хотел быть похожим на отца? Как ты считаешь, в какой степени ты уже похож на него?

б. А в чем бы ты хотел быть похожим на свою маму? Как ты считаешь, в какой степени ты уже на нее похож?

в. Как ты считаешь, на кого ты больше похож – на маму или на отца?

38. Предположим, ты можешь что-то изменить в своей жизни, что бы ты хотел изменить в первую очередь? Почему ты поставил это на первое место?

а. Существует ли что-то еще, что тебе очень сильно хотелось бы изменить?

б. Существуют ли какие-то другие качества в тебе, которые ты бы очень сильно хотел изменить?

в. Есть ли в тебе что-то такое, чем ты гордишься и что не хотел бы

менять?

г. Есть ли в тебе что-то такое, что вызывает у тебя раздражение и заставляет чувствовать стыд?

39. Большинство родителей строят какие-то планы относительно своих сыновей – что они должны делать, какими быть и так далее. Что в этом отношении родители ожидают от тебя?

а. Как ты считаешь, в целом ты соответствуешь их ожиданиям?

б. Чувствовал ли ты когда-нибудь, что разочаровал их? Как ты считаешь, в чем причина?

в. Что ты предпринял по этому поводу? Пытался ли ты как-то исправить ситуацию? Пытался ли ты стать другим?

г. Как ты относишься к этому теперь?

40. Предположим, у тебя есть возможность сделать что-то для своего будущего. Какие три желания ты хотел бы осуществить больше всего?

Шкалы оценки интервью с подростками

Шкала 1. Отчет мальчика о прямой вербальной агрессии против преподавателя. (Вопр. 4, 5)

Этой шкалой оценивается степень, в которой мальчики вербально выражают агрессию против преподавателя, например, сквернословят, огрызаются, прямо отказываются выполнять распоряжения, протестуют против обращения и т. д.

1. Не было случаев.
2. Несколько редких случаев в слабой форме.
3. При случае возражают или спорят с преподавателем.
4. Часто возражают, протестуют, спорят. Могут проявлять гнев.
5. Часто выражают резкий вербальный протест. Теряют контроль.

Шкала 2. Отчет мальчика о прямой физической агрессии против преподавателя. (Вопр. 4, 5)

Рассматриваются только случаи, когда мальчик поднял руку на преподавателя, кинул в него чем-нибудь, или подобные формы физического нападения.

1. Не было случаев.
2. Один или два случая такого рода.
3. Несколько случаев.
4. Случается часто: три или четыре раза в год.
5. Случается очень часто.

Шкала 3. Отчет мальчика о косвенной или ненаправленной агрессивной реакции против преподавателя. (Вопр. 4, 5)

Включаются случаи клеветы, жалобы директору или консультанту, подстрекательства других без собственного участия, преднамеренный уход от ответа и т. д. Замещенная агрессия, например, хлопанье дверями, может рассматриваться как ненаправленная.

1. Нет случаев в интервью.
2. Один или два случая.
3. Несколько случаев, но нет свидетельств, что это постоянно используемый метод.

4. Несколько случаев в интервью.

5. Несколько случаев. Мальчик четко говорит, что часто так поступает.

Шкала 4. Направленность-ненаправленность агрессивных реакций против преподавателей. (Вопр. 4, 5)

Игнорировать общую частоту ответов.

1. Мальчик проявляет агрессию только очень косвенным образом, например, избегая контактов с преподавателем, высказываясь об учителе (другим).

2. Мальчик обычно выражает агрессию косвенно, но иногда его агрессия принимает ненаправленный характер, например, он должным образом не выполняет указания или как-то еще проявляет пассивное сопротивление.

3. Мальчик иногда прямо, иногда косвенно выражает агрессию; или обычно проявляет агрессию не направленно.

4. Иногда мальчик выражает агрессию открыто, свободно и немедленно.

5. Мальчик обычно выражает агрессию открыто, свободно и немедленно. (Для проявлений не характерны насилие или ожесточенность.)

Шкала 5. Признаки чувства вины из-за агрессии против преподавателя. (Вопр. 4, 5)

1. Нет признаков.

2. Некоторые признаки, например, мальчик говорит, что ведет себя, на его взгляд, ребячески, но не предпринимает попыток исправить это. Не чувствует смущения, когда сообщает об агрессии.

3. Некоторые признаки дискомфорта или смущения по поводу агрессии или попытки загладить вину перед преподавателем. (Пункт 2, если присутствует только один признак, 4 – если все три признака в какой-то степени выражены.)

4. См. 3. Пункт 4 также включает случай, если мальчик демонстрирует признаки сильной вины по одному или другому из перечисленных случаев.

5. Бесспорные признаки вины. Мальчик чувствует дискомфорт, пытается загладить вину перед преподавателем. Сообщая об агрессии, демонстрирует защиту – рационализацию.

Шкала 6. Негативное привлекающее внимание поведение. (Вопр. 6)

1. Мальчик отрицает поведение такого рода.

2. Мальчик допускает очень редкие случаи подобного поведения.

3. Допускается, что подобное поведение имеет место время от времени, но не в широком круге ситуаций.

4. Допускаются три или четыре типа деструктивного поведения иногда или менее значительные проявления достаточно часто.

5. Допускаются некоторые типы деструктивного вызывающего поведения, и говорится, что такое случается часто.

Шкала 7. Степень заинтересованности мальчика в помощи или совете преподавателей. (Вопр. 7)

1. Никогда не обращается за помощью, советом.

2. Редко обращается за помощью, советом – только если есть затруднения с домашним заданием.

3. Иногда обращается к учителю за помощью с домашним заданием. Упоминаются еще один или два повода.

4. Обращается за помощью, советом по широкому кругу вопросов, часто в связи со школьным заданием, но нередко и по другим вопросам.

5. Обращается за помощью, советом по широкому кругу вопросов часто и во всех областях.

Шкала 8. Сопротивление обращению за помощью или принятию помощи или совета со стороны преподавателя. (Вопр. 7)

1. Отсутствуют признаки сопротивления, хотя мальчик может оценивать совет, прежде чем принять его.

2. Слабые признаки сопротивления. Мальчик определенно предпочитает в некоторых вопросах действовать самостоятельно. Может чувствовать некоторый дискомфорт, обращаясь за помощью.

3. Умеренное сопротивление; некоторый дискомфорт. В редких случаях чувствует, что поступает противоположно тому, что предлагает преподаватель.

4. Значительное сопротивление. Определенно чувствует дискомфорт, обращаясь за помощью. Временами чувствует, что поступает противоположно тому, что предлагает преподаватель.

5. Оказывает сильное сопротивление. Предпочитает не обращаться за помощью; сильно сопротивляется предложениям преподавателя; иногда поступает противоположным образом.

Шкала 9. Степень заинтересованности мальчика в вознаграждении, признании преподавателя. (Вопр. 8)

1. Не заинтересован в похвале, вознаграждении. Оценки не играют никакой роли. Нет признаков каких-то усилий, чтобы доставить удовольствие преподавателю.

2. Не очень заинтересован; может иногда помогать. Оценки важны только с точки зрения поступления в колледж и т. д. Не предпринимаются специальные попытки, чтобы доставить удовольствие преподавателю.

3. Похвала, хорошие оценки и т. д. полезны. Не придается особого значения. Никаких других знаков признания не предполагается. Не предпринимаются специальные попытки, чтобы доставить удовольствие преподавателю.

4. Некоторая заинтересованность; упоминает о разных типах вознаграждения, включая признание, или четко говорит, что старается доставить удовольствие преподавателю.

5. Сильная заинтересованность; похвала, вознаграждение очень важны. Прилагает усилия, чтобы доставить удовольствие преподавателю.

Шкала 10. Отношение мальчика к преподавателю. (Вопр. 1–6)

1. Мальчик неизменно благожелательно относится и принимает учителей. Отсутствует неконструктивная критика.

2. Мальчик выражает в основном благожелательные установки, но делает некоторые неблагосклонные замечания об учителях в целом или конкретной группе преподавателей.

3. Приблизительно одинаковое число благожелательных и неблагожелательных утверждений; считает некоторых преподавателей хорошими, некоторых – плохими. Может избегать утверждений об учителях в целом и подчеркивать индивидуальные различия.

4. Высказывает в основном неблагожелательные замечания, но допускает, что некоторые преподаватели могут быть приятными или заинтересованными помочь. Хорошие учителя, с его точки зрения, – это исключение.

5. Выражает крайне неблагожелательное отношение. Никогда не получал удовольствия от работы с преподавателем; преподаватели не заинтересованы оказывать помощь и т. д.

Шкала 11. Отчет мальчика о физической агрессии против сверстников (кулачные драки, удары, толчки и т. д.). (Вопр. 9, 10)

Принять во внимание также вопросы 11–16.

1. Не сообщалось о случаях физической агрессии.

2. Участвовал в одной или двух драках в период обучения в средней школе и не сообщал о других случаях физической агрессии или не участвовал ни в одной драке и сообщал об одном

или двух случаях физической агрессии.

3. Участвовал в одной или двух драках в период обучения в средней школе и сообщал об одном или двух других случаях физической агрессии или сообщал о нескольких случаях физической агрессии, не драках.

4. Сообщалось о нескольких случаях физической агрессии, включая драки. (С меньшим одобрением, чем в случае 5.)

5. Сообщает о нескольких случаях драк и других формах физической агрессии. Недвусмысленно указывает, что он инициировал нападение на других мальчиков или среагировал физическим нападением на исключительно вербальную агрессию оппонента. Считает драку лучшим способом общения с людьми и т. д.

Шкала 12. Отчет мальчика о вербальной агрессии против сверстников (обзывание, раздражение, поддразнивание и т. д.). (Вопр. 9, 10)

Принять во внимание также вопросы 11–16.

1. Не сообщалось о случаях вербальной агрессии.

2. Один или два случая, но несильной агрессии. В целом избегает этого.

3. Допускает вербальную агрессию, если чувствует гнев.

4. Некоторые признаки вербальной агрессии. Могут допускаться провокации других или резкие возражения, когда чувствует гнев.

5. Некоторые признаки вербальной агрессии. Мальчик при случае провоцирует других.

Шкала 13. Отчет мальчика о косвенной агрессии против сверстников. Включаются случаи агрессии, вербальной или иной, которые не выражаются прямо, например, клевета, отказ в расположенности, подстрекательство других к агрессии против кого-то третьего. Принять во внимание уклонение. (Вопр. 9, 10)

1. Нет примеров. Вся агрессия, о которой сообщалось, прямая.

2. Сообщалось об одном или двух случаях.

3.Несколько случаев, но нет признаков, что это постоянная манера.

4.Несколько случаев в интервью. Некоторое акцентирование.

5. Несколько случаев. Мальчик недвусмысленно указывает, что использует такой метод постоянно.

Шкала 14. Направленность – ненаправленность агрессивных реакций против сверстников. (Вопр. 9, 10)

Игнорировать общее количество агрессии; рассматривать только относительную величину.

1. Мальчик проявляет агрессию только в очень косвенных формах, например, отказывается что-либо делать с тем, кто ему не нравится, игнорирует их и т. д.

2. Мальчик обычно очень косвенно проявляет агрессию, но иногда в более прямой манере, например, резкое замечание, отказ в благосклонности и т. д.

3. Мальчик иногда косвенно, иногда прямо проявляет агрессию.

4. Обычно выражает агрессию прямо, но есть признаки, что иногда предпочитает или проявляет косвенные реакции.

5. Мальчик обычно выражает агрессию открыто, свободно и немедленно. Проявления не характеризуются насилием или ожесточенностью.

Шкала 15. Чувство вины из-за агрессии против сверстников. (Вопр. 9)

1. Нет признаков чувства вины.

2. Некоторые признаки, несущественные по сути, например, мальчик говорит, что, на его взгляд, поступил ребячески или глупо. (См. также 3.)

3. Некоторые признаки дискомфорта из-за агрессии; защитная реакция или попытки

загладить агрессивное поведение. (Пункт 2 включает случаи только с одним признаком, 4 – если присутствуют все три.)

4. (См. 3.) Пункт 4 предусматривает также случаи, в которых есть признаки сильной вины по поводу одного или другого из перечисленных случаев.

5. Четкие признаки вины. Мальчик чувствует дискомфорт, пытается загладить вину, проявляет защитные реакции, когда сообщает об агрессии, занимается рационализациями.

Шкала 16. Степень заинтересованности мальчика в помощи со стороны сверстников. (Вопр. 11)

1. Никогда не обращается за помощью, советом.

2. Очень мало обращается за помощью, советом. Редко обращается с просьбой об услуге.

3. Обращается к друзьям с обычными просьбами и за советом, например, назначить встречу, подвезти, если у него нет машины, какой курс выбрать и т. д.

4. С готовностью обращается к друзьям за помощью, советом. Нормально принимает услугу, если может так или иначе за нее отплатить.

5. Ищет помощи, совета по широкому кругу вопросов. Часто обращается к друзьям с просьбами об услуге, даже если не может отплатить.

Шкала 17. Сопротивление обращению, принятию помощи или совета со стороны друзей. (Вопр. 11)

1. Нет признаков сопротивления, хотя мальчик может оценивать совет, прежде чем принять его.

2. Слабые признаки сопротивления. Мальчик определенно предпочитает действовать самостоятельно. Может демонстрировать некоторый дискомфорт, обращаясь за помощью.

3. Умеренное сопротивление. Некоторый дискомфорт. В редких случаях чувствует, что поступает противоположно тому, что предложили друзья.

4. Значительное сопротивление. Определенно чувствует дискомфорт, обращаясь за помощью. Временами чувствует, что поступает противоположно тому, что предложили друзья.

5. Сильное сопротивление. Не любит обращаться за помощью, сильно сопротивляется предложениям друзей, временами поступает противоположным образом.

Шкала 18. Значение групповой активности для мальчика. (Вопр. 12)

1. Очень независим в выборе деятельности. Предпочитает действовать в одиночку.

2. Имеет некоторое число занятий, которыми предпочитает заниматься самостоятельно, но также получает удовольствие от групповой активности.

3. Любит некоторые вещи делать самостоятельно, но предпочитает проводить время в кругу друзей.

4. Отдает предпочтение времяпрепровождению в кругу друзей; мало чем занимается в одиночку.

5. Считает, что быть одному утомительно. Предпочитает компании. Уступает друзьям, чтобы оставаться с ними в компании.

Шкала 19. Степень заинтересованности мальчика в одобрении, признании сверстников. (Вопр. 13, 17к, 18г)

1. Мальчика не беспокоит, что о нем думают другие; не пытается соответствовать групповым стандартам.

2. Некоторые признаки заинтересованности в одобрении, но слабое общее подчинение групповым стандартам.

3. Мальчик хочет нравиться, делает некоторые попытки, чтобы соответствовать.

4. Мальчик в целом подчиняется, ищет одобрения, но с некоторыми оговорками.

5. Мальчик пытается завоевать одобрение и признание, подчиняясь стандартам. Готов

пойти на нарушение, чтобы завоевать или удержать одобрение группы.

Шкала 20. Сопротивление доверительным отношениям со сверстниками. (Вопр.14)

1. Любит советоваться с друзьями. Считает, что это важно, полезно. Думает, что им можно доверять.

2. Соответствует пункту 1, но с некоторыми оговорками, например, в некоторых случаях лучше держать что-то при себе. Большинство мальчиков достойны доверия, но не все.

3. Считает, что некоторые вещи можно обсуждать с друзьями, другие лучше держать при себе. Не может полностью доверять друзьям.

4. В целом не очень доверяет другим. Может нормально обсуждать некоторые вещи, но не многие. Проявляет осторожность в дружеских отношениях.

5. Лучше рассчитывать только на себя; не доверять и не сближаться слишком с людьми.

Шкала 21. Ощущение мальчиком неприятия сверстников. (Вопр. 15, 16, но учитывать ответы на предыдущие вопросы)

1. Не высказывалось. Все признаки того, что мальчик считает, что ладит с окружающими и нравится им.

2. Слабое чувство. Присутствуют некоторые сомнения, но в целом мальчик считает, что ладит с окружающими и нравится им.

3. Умеренное чувство. Временами чувствовал, что с ним не хотят общаться и что он не нравится другим, но это чувство не является постоянным.

4. Сильное чувство. Временами имел четкое ощущение, что другие не хотят с ним общаться, и сомневался, нравится ли он окружающим.

5. Очень сильное чувство. Мальчик постоянно чувствует, что с ним не хотят общаться.

Шкала 22. Враждебность мальчика против сверстников. (Вопр. 9–16)

1. В целом мальчик благожелательно настроен и принимает сверстников. Неблагосклонные замечания отсутствуют.

2. Мальчик в основном выражает благожелательное отношение, но делает некоторые неблагосклонные замечания относительно отдельных лиц или определенных групп.

3. Приблизительно одинаковое число благожелательных и неблагожелательных утверждений. В целом может избегать утверждений по поводу сверстников и подчеркивать различия между людьми или группами.

4. Высказывает преимущественно неблагосклонные замечания; также выражает позитивное отношение к некоторым лицам или группам.

5. Выражает крайне неблагожелательное отношение. Практически отсутствуют позитивные установки.

Шкала 23. Сердечность мальчика по отношению к сверстникам. (Вопр. 9–16)

Учитывать спонтанные выражения расположения, удовольствия, симпатии в той же степени, что и ответы на специальные вопросы.

1. Отсутствует.

2. Некоторые признаки сердечности. Мальчик выражает в небольшой степени позитивные чувства. Видимо, до некоторой степени получает удовольствие от общения со сверстниками.

3. Сердечность в умеренной степени. В большинстве случаев получает удовольствие от общения, но не проявляет сильных позитивных чувств.

4. Большая сердечность. Получает удовольствие от общения со сверстниками, также выражает позитивные чувства по отношению к ним.

5. Крайняя сердечность. Соответствует пункту 4 плюс спонтанные выражения расположения по ходу интервью.

Шкала 24. Отчет мальчика о гетеросексуальном опыте. (Вопр. 17)

1. Нет.
2. Легкие ласки в небольшом количестве. Ничего больше.
3. Нерегулярные ласки. Половые отношения отсутствуют.
4. Частые ласки, половые отношения в одном или больше случаях.
5. Значительный гетеросексуальный опыт, включая половые отношения.

Шкала 25. Отчет мальчика о мастурбации. (Вопр. 18)

1. Нет. Отрицает мастурбацию.
2. Допускает мастурбацию, отдельные случаи.
3. Допускает мастурбацию, регулярные, но не частые случаи, например, раз в месяц.
4. Допускает мастурбации раз или два в неделю.

5.Допускает регулярные и частые мастурбации, практически каждый день.

Шкала 26. Отчет мальчика о гомосексуальном опыте. (Вопр. 18в)

1. Нет.
2. Отдельные случаи, только раз или два.
3. Несколько случаев.
4. Частые, но не регулярные. Несколько раз за последний месяц.
5. Регулярные случаи.

Шкала 27. Объем информации по вопросам секса, которую мальчик получил от родителей. (Вопр. 20)

1. Всю информацию получил не от родителей, а из других источников.
2. Очень немного узнал от родителей, в основном – из других источников.
3. Какую-то информацию получил от родителей, большую часть из других источников. Родители сообщали сведения либо прямо, либо указывали подходящие источники.
4. Основную часть информации узнал от родителей или из предложенных ими источников.
5. Соответствует случаю 4, за исключением того, что родители информировали мальчика очень полно и убедились, что он все понял.

Шкала 28. Вина и тревога относительно секса. (Вопр. 17–20)

1. Нет признаков уклонения или озабоченности.
2. Слабые. Мальчик может временами уклоняться, но в целом не чувствует тревоги.
3. Мальчик временами беспокоится, иногда уклоняется.
4. Очевидные признаки беспокойства, попытки уклониться.
5. Соответствует пункту 4. Кроме того, мальчик проявляет нереалистические страхи, пытается получить поддержку у экспертов и т. д. Замечание: увеличьте оценку на один пункт, если во время интервью наблюдается зажатость и сходные признаки смущения.

Шкала 29. Вина за деструктивное антиобщественное поведение или побуждения. (Вопр. 22)

1. Отсутствуют признаки тревоги или вины.
2. Слабые признаки.
3. Некоторые признаки, что мальчик чувствует, что не должен так поступать, некоторая обеспокоенность после.
4. Четкие признаки вины, но не такой сильной, как в пункте 5.
5. Мальчик чувствует сильную вину; обдумывает, оправдывает себя, может прибегать к рационализациям.

Замечание. Если не было обнаружено ни одного случая деструктивного поведения, тогда нет возможности проявиться чувству вины, и оценка, соответственно, 0, а не 1.

Шкала 30. Выбор мальчика, хочет ли он жить с отцом или с матерью. (Вопр. 23)

1. Предпочитает мать.

2. Не делает выбор.

3. Предпочитает отца.

Шкала 31. Степень, в которой мальчик обсуждает вещи с отцом, например, обращается за помощью, информацией, советом, предложениями. (Вопр. 24, 25, 28)

Игнорировать реакции мальчика на советы.

1. Никогда не консультируется с отцом.

2. Консультируется с отцом только в редких случаях.

3. Иногда, но не часто, консультируется с отцом.

4. Часто консультируется с отцом.

5. Часто консультируется с отцом по широкому кругу вопросов; обращается к нему за помощью и поддержкой при любых затруднениях.

Шкала 32. Степень, в которой мальчик консультируется с матерью. (Вопр. 24, 25, 28)

Соответствует шкале 31.

Шкала 33. Количество времени, которое мальчик проводит с отцом. (Вопр. 26)

1. Никогда не проводит время с отцом, кроме неизбежных взаимодействий во время еды и т. д. Если пребывает дома, находится в своей комнате или еще где или занимается собственными делами. Никогда вместе с ним не проводит каникулы и не бывает в путешествиях.

2. Проводит случайные вечера в компании отца, в общении; редко куда-нибудь с ним ходит, только по случаю семейных визитов или что-то купить, за что платит отец, и т. д. Совместные поездки случаются очень редко.

3. Некоторые вечера проводит дома в общении с отцом, иногда ходит вместе с ним куда-нибудь, занимается вместе с ним какими-то делами, кроме перечисленных в пункте 2.

4. Проводит много времени с отцом. Кроме занятий, включенных в пункт 3, регулярно бывает с ним в поездках.

5. Проводит большую часть свободного времени в компании отца. Очень часто общаются по вечерам; визиты, поездки, каникулы и т. д. часто и регулярно проводят вместе.

Шкала 34. Количество времени, которое мальчик проводит с матерью. (Вопр. 26)

Соответствует шкале 33.

Шкала 35. Сопротивление против совместных с матерью выходов, появлений на людях. (Вопр. 26)

Если мальчик чувствует неловкость, но не проявляет реально открытого сопротивления, понизить оценку на один пункт.

1. Отсутствует какое-либо сопротивление.

2. Некоторые признаки сопротивления, может прямо не оказывать сопротивления матери.

3. Иногда сопротивляется.

4. Часто сопротивляется.

5. При любой возможности избегает появляться на людях вместе с матерью.

Шкала 36. Сопротивление против совместных с отцом выходов, появлений на людях. (Вопр. 26)

Соответствует шкале 35.

Шкала 37. Степень прилагаемых мальчиком усилий, чтобы заслужить похвалу, одобрение матери. (Вопр. 27)

Учитывать, в какой степени мальчик, по его словам, старается доставить ей удовольствие, оказать услугу, немедленно выполнить просьбу. Игнорировать, в какой степени мальчик вознаграждается за это.

1. Не пытается или почти не пытается.

2. Только в редких случаях.

3. Иногда прилагает усилия.

4. Часто прилагает усилия.

5. Мальчик делает все, чтобы доставить удовольствие матери.

Шкала 38. Степень прилагаемых мальчиком усилий, чтобы заслужить похвалу, одобрение отца. (Вопр. 27)

Соответствует шкале 37.

Шкала 39. Степень, в которой мать хвалит мальчика. (Вопр. 27)

1. Практически никогда не хвалит; просто принимает хорошее поведение как должное.

2. Хвалит время от времени; редко.

3. Иногда хвалит, иногда нет.

4. Обычно хвалит, выражает признательность, восхищение.

5. Регулярно хвалит, выражает сильную признательность, восхищение.

Шкала 40. Степень, в которой отец хвалит мальчика. (Вопр. 27)

Соответствует шкале 39.

Шкала 41. Использование матерью вознаграждения (например, деньги, привилегии) в случаях, когда она удовлетворена. (Вопр. 27)

1. Нет.

2. Редко, только в некоторых исключительных случаях.

3. Редкие вознаграждения.

4. Частые вознаграждения.

5. Частые и щедрые вознаграждения.

Шкала 42. Использование отцом вознаграждения (деньги, привилегии) в случаях, когда он удовлетворен. (Вопр. 27)

Соответствует шкале 41.

Шкала 43. Степень, в какой мальчик зарабатывает карманные деньги. (Вопр. 28, 29з)

1. Мальчик полностью зарабатывает карманные деньги, в большинстве случаев сам оплачивает свою одежду. Не обращается за деньгами, кроме исключительных случаев.

2. Зарабатывает большую часть карманных денег, но при случае получает или занимает деньги у родителей.

3. Регулярно получает карманные деньги у родителей на основные траты. Мальчик зарабатывает деньги на любые непредусмотренные расходы, хотя может получить их в особых случаях.

4. Мальчик регулярно получает карманные деньги. Всегда, когда нуждается, получает деньги дополнительно на непредусмотренные цели. Мальчик зарабатывает очень мало.

5. Мальчик получает деньги, когда хочет и сколько хочет. Не зарабатывает.

Шкала 44. Степень, в которой мальчик сопротивляется советам, предложениям матери. (Вопр. 24, 25, 28, 29)

1. Не сопротивляется, хотя может оценивать совет, прежде чем принять его.

2. Сопротивляется очень мало. Мальчику определенно нравится некоторые вопросы решать самостоятельно, но в большинстве случаев он не спорит с тем, что предлагает мать.

3. Оказывает некоторое сопротивление. Иногда сопротивляется и не принимает предложений матери, но обычно следует им.

4. Сопротивляется в значительной степени. Часто не принимает предложений матери; иногда поступает противоположно тому, что посоветовала мать.

5. Очень сильно сопротивляется. Мало учитывает, что говорит мать, и со всей

очевидностью предпочитает действовать самостоятельно. Достаточно часто поступает вопреки тому, что предложила мать.

Шкала 45. Степень, в которой мальчик сопротивляется советам, предложениям отца. (Вопр. 24, 25, 28, 29)

Соответствует шкале 44.

Шкала 46. Описание мальчиком обязанностей, выполнения которых требует от него мать. (Вопр. 30)

1. Низкие требования; слабое давление. В плане выполнения обязанностей от мальчика ожидается мало или ничего.

2. Ограниченные требования, слабое давление; или низкие требования, ограниченное давление. Нет постоянных обязанностей, но помощь поощряется. Одна или две небольших обязанности, не отнимающих много времени.

3. Умеренные требования, умеренное давление.

4. Умеренные требования, сильное давление; или высокие требования и умеренное давление.

5. Высокие требования, сильное давление. Предполагается выполнение большого количества обязанностей, отнимающих много времени.

Шкала 47. Описание мальчиком обязанностей, выполнения которых требует от него отец. (Вопр. 30)

Соответствует шкале 46.

Шкала 48. Сопротивление мальчика налагаемым на него обязанностям со стороны матери. (Вопр. 30)

1. Отсутствует любое сопротивление.

2. В некоторых случаях мальчик пытается уклониться от них, но в целом принимает.

3. Пытается уклониться от требований. В редких случаях отказывается принять их.

4. Значительное сопротивление. Часто уклоняется от обязанностей. Иногда отказывается принять их.

5. Крайнее сопротивление. При любой возможности уклоняется от обязанностей. Не хочет принимать их.

Шкала 49. Сопротивление мальчика налагаемым на него обязанностям со стороны отца. (Вопр. 30)

Соответствует шкале 48.

Шкала 50. Применение отцом физических наказаний. (Вопр. 31)

Учитывать период в целом, включая ранние годы. Если физическое наказание используется в настоящий момент, понизить оценку на один пункт.

1. Никогда не применял физические наказания.

2. Иногда в прошлом давал подзатыльники. Больше ничего.

3. Реальное физическое наказание через нерегулярные промежутки времени. Иногда подзатыльники или шлепки.

4. Частые подзатыльники. Иногда реальное физическое наказание.

5. Частые и строгие физические наказания.

Шкала 51. Применение матерью физических наказаний. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 50.

Шкала 52. Использование отцом лишения привилегий. (Вопр. 31)

1. Никогда.

2. Использовал редко; только в отношении контролируемых нарушений, связанных с использованием привилегий.

3. Иногда использовал, но в умеренной степени. Лишал несущественных привилегий, но ненадолго.

4. В целом соответствует пункту 3, но метод используется чаще и в более жесткой форме.

5. Часто контролирует нарушения в поведении с помощью лишения мальчика высокозначимых привилегий на длительные периоды времени.

Шкала 53. Использование матерью лишения привилегий. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 52.

Шкала 54. Использование отцом насмешек. (Вопр. 31)

1. Никогда их не использует.

2. Использует слабо. Приводится один или два негрубых случая.

3. Умеренное использование. Сообщается о нескольких случаях; нет признаков, что им придается большое значение или что они часто используются.

4. Используются значительно. Сообщается о нескольких случаях и есть признаки, что этому методу придается большое значение, он рассматривается как эффективный и часто используется.

5. Соответствует пункту 4, но отец часто унижает мальчика.

Шкала 55. Использование насмешек мамой. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 54.

Шкала 56. Выговоры, замечания отца. (Вопр. 31)

Учитывать предыдущие ответы.

1. Минимальное использование.

2. Отдельные замечания, выговоры по одному или двум поводам.

3. Выговоры в ограниченных областях, но в этих вопросах достаточно настойчивые.

4. Выговоры по многим вопросам, но не настолько строгие, как в пункте 5.

5. Постоянные замечания и выговоры по многим вопросам. («Постоянно следит за мной».)

Шкала 57. Выговоры, замечания матери. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 56.

Шкала 58. Отказ в любви – отец. (Вопр. 31)

1. Никогда не использует подобных приемов. Нет примеров в интервью.

2. Использовал в редких случаях. Один или два примера в интервью.

3. Использовал некоторые приемы.

4. Использовал достаточно часто.

5. Часто использовал метод. Есть признаки, что это является основным способом контроля над мальчиком.

Шкала 59. Отказ в любви – мать. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 58.

Шкала 60. Использование аргументации в качестве дисциплинарной меры – мать. (Вопр. 31 и остальное интервью).

Включаются объяснения, почему мальчик не должен что-то делать, выслушивание его аргументов и попытки ответить по существу ситуации, описания последствий поступка.

1. Мать никогда не использует. Мальчик не реагирует ни на какие аргументы.

2. Использует минимально. Очень мало примеров этому, или мальчик говорит, что мать едва ли объясняет что-то.

3. Судя по отчету мальчика, некоторая аргументация используется, но есть признаки, что очень часто и немедленно используются другие методы.

4. Родители в целом обсуждают с мальчиком все, но не исключаются и другие методы.

5. Используются регулярно. Мальчик подчеркивает это или из его слов становится

понятно, что мать предпочитает этот метод (по крайней мере, она пытается использовать аргументы прежде всех остальных методов) и относительно редко использует другие.

Замечание. Если мальчик не приводит примеров родительских объяснений с ним, оценка 1, а не 0, поскольку нет прямых вопросов по этой теме и оценки основываются на том, в какой степени мальчик ссылается на аргументацию в разных контекстах.

Шкала 61. Использование аргументации в качестве дисциплинарной меры – отец. (Вопр. 31 и остальное интервью)

Соответствует шкале 60.

Шкала 62. Степень сопротивления мальчика дисциплинарному воздействию матери. (Вопр. 31)

1. Принимает. Не жалуется.
2. В целом не жалуется. Не проявляет сильного сопротивления.
3. Мальчик временами оказывает сопротивление.
4. Мальчик обычно оказывает сопротивление.
5. Мальчик оказывает сильное сопротивление. Его трудно преодолеть.

Шкала 63. Степень сопротивления мальчика дисциплинарному воздействию отца. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 62.

Шкала 64. Описание мальчиком материнских требований по поводу его пребывания дома. (Вопр. 32)

Учитывать отчет об использовании радио, TV, курении или выпивке дома, использовании ненормативной лексики, оговоренном времени для выполнения домашнего задания и т. д. Мальчик может говорить, что он не пьет или не курит и т. д., что может служить признаком интериоризации родительских установок. В этом случае повысить оценку.

1. Нет ограничений. Родители вмешиваются, только если кто-то еще страдает от поведения мальчика.
2. Некоторые ограничения. К поведению мальчика предъявляются минимальные требования.
3. Умеренные. Для большинства случаев установлены правила, но допускается существенная свобода.
4. Строгие правила в некоторых областях. В других – ограниченные.
5. Строгие правила, четкий контроль за их выполнением. Мальчик не должен беспокоить остальных членов семьи, не должен пить, курить, сквернословить и т. д.

Шкала 65. Описание мальчиком отцовских требований по поводу его пребывания дома. (Вопр. 32)

Соответствует шкале 64.

Шкала 66. Описание мальчиком материнских требований по поводу пребывания его вне дома. (Вопр. 32)

Учитывать отчет об использовании радио, TV, курении или выпивке дома, использовании ненормативной лексики, оговоренном времени для выполнения домашнего задания и т. д. Мальчик может говорить, что он не пьет или не курит и т. д., что может служить признаком интериоризации родительских установок. В этом случае повысить оценку.

1. Нет ограничений. Мальчик приходит и уходит, когда хочет, может не ночевать дома; может самостоятельно выбирать себе друзей и занятия.
2. Некоторые ограничения. Предполагается, что мальчик предупредит родителей, если соберется прийти слишком поздно, поставит родителей в известность о своем приблизительном местопребывании и т. д. Других ограничений нет.

3. Умеренные. Мальчик должен быть дома в определенные часы вечером, но допускается некоторая свобода. Мальчик немного ограничивается в выборе друзей и/или занятий.

4. Строгие. Предполагается, что мальчик позвонит, будет к определенному часу, с очень небольшими оговорками. Мальчик несколько ограничивается в выборе друзей и занятий.

5. Строгие правила, четкий контроль за их выполнением. Должен быть дома к определенному часу, кроме редких исключений, должен сообщать родителям, что собирается делать и чем занимался. Родители запрещают некоторые занятия и оказывают давление на мальчика в вопросах выбора друзей.

Шкала 67. Описание мальчиком отцовских требований по поводу пребывания его вне дома. (Вопр. 31)

Соответствует шкале 66.

Шкала 68. Сопротивление мальчика материнским требованиям. (Вопр. 32)

1. Полностью принимает. Не оказывает сопротивления ни в каких областях.
2. В редких случаях пытается обойти ограничения. В целом принимает.
3. Пытается временами обойти ограничения.
4. Часто обходит. При случае полностью игнорирует их.
5. Оказывает сильное сопротивление. Абсолютно не готов принимать их. Делает то, что хочет.

Шкала 69. Сопротивление мальчика отцовским требованиям. (Вопр. 32)

Соответствует шкале 68.

Шкала 70. Сопротивление мальчика необходимости отчитываться за свои действия перед отцом. (Вопр. 33)

1. Не сопротивляется. Мальчик чувствует, что может быть абсолютно честным.
2. Некоторое слабое сопротивление. Не играет большой роли.
3. Умеренное сопротивление. Время от времени уклоняется от отчета, но в целом не обращает внимания.
4. Ведет себя с родителями уклончиво. Часто не хочет ничего рассказывать отцу.
5. Сопротивляется в крайней степени. Полностью отказывается сообщать отцу то, что он хочет знать, и намеренно избегает общения.

Шкала 71. Сопротивление мальчика необходимости отчитываться за свои действия перед матерью. (Вопр. 33)

Соответствует шкале 70.

Шкала 72. Отчет мальчика о прямой вербальной агрессии против матери. (Вопр. 34)

1. Нет случаев.
2. Несколько случаев в слабой форме.
3. Иногда возражает или спорит с матерью.
4. Часто возражает, протестует, спорит. Может выражать гнев.
5. Часто выражает сильный вербальный протест. Теряет контроль.

Шкала 73. Отчет мальчика о прямой вербальной агрессии против отца. (Вопр. 34)

Соответствует шкале 72.

Шкала 74. Отчет мальчика о прямой физической агрессии против матери. (Вопр. 34)

1. Нет случаев.
2. Один или два подобных случая.
3. Несколько случаев.
4. Случается часто (три или четыре раза в год).
5. Случается очень часто.

Шкала 75. Отчет мальчика о прямой физической агрессии против отца. (Вопр. 34)

Соответствует шкале 74.

Шкала 76. Отчет мальчика о косвенной агрессии против матери.

(Вопр. 34)

Учитывать любые проявления агрессии или возмущения, которые не включают прямую непосредственную физическую или вербальную агрессию, например, уход из дома, хлопанье дверями, унижающие высказывания другому родителю, пассивное сопротивление.

1. Нет случаев.

2. Один или два случая.

3. Несколько случаев, но нет признаков, что метод используется постоянно.

4. Несколько случаев.

5. Несколько случаев. Мальчик недвусмысленно говорит, что часто поступает подобным образом.

Шкала 77. Отчет мальчика о косвенной агрессии против отца. (Вопр. 34)

Соответствует шкале 76.

Шкала 78. Направленность – ненаправленность агрессивных реакций против матери. (Вопр. 34)

Игнорировать абсолютную частоту реакций.

1. Мальчик выражает гнев только в косвенной форме.

2. Мальчик обычно выражает агрессию косвенно, но иногда в форме ненаправленной агрессии, например, замещенное, пассивное сопротивление.

3. Мальчик иногда прямо, иногда косвенно выражает агрессию или постоянно выражает агрессию в ненаправленной форме.

4. Мальчик иногда выражает агрессию прямо, иногда ненаправленно.

5. Мальчик обычно выражает агрессию открыто, свободно и немедленно.

Шкала 79. Направленность – ненаправленность агрессивных реакций против отца. (Вопр. 34)

Соответствует шкале 78.

Шкала 80. Признаки чувства вины из-за агрессии против матери, включая неподчинение. (Вопр. 33г, 34ж)

1. Нет признаков.

2. Некоторые признаки, например, мальчик чувствует, по его словам, что поступил плохо, но не делает попыток исправить поведение. Не демонстрирует защитных реакций, сообщая об агрессии.

3. Некоторые признаки дискомфорта из-за агрессии, реакции защиты или попытки загладить вину перед матерью. (Пункт 2 включает случаи только с одним признаком, 4 – если присутствуют все три признака в какой-то степени.)

4. См. 3. К пункту 4 также относятся случаи сильной вины по одному из перечисленных поводов.

5. Очевидные признаки вины. Мальчик чувствует дискомфорт, пытается загладить свою вину перед матерью. Демонстрирует реакции защиты, рационализации, сообщая об агрессии.

Шкала 81. Признаки чувства вины из-за агрессии против отца, включая неподчинение. (Вопр. 33д, 34и)

Соответствует шкале 80.

Шкала 82. Сердечность мальчика по отношению к матери. (Вопр. 36, но учитывать все соответствующие ответы).

Этой шкалой оценивается степень, в которой мальчик демонстрирует свою привязанность к матери. Особенно учитывается степень его удовлетворения ее обществом и ее

индивидуальными характеристиками, проявления симпатии и понимания.

1. Очень низкая сердечность. Мальчик фактически ничего не демонстрирует. Проявляет мало симпатии или понимания.

2. Некоторые признаки сердечности. Поведение мальчика отличается от случая 1, но в целом он ничего не демонстрирует и редко получает удовольствие от общения с матерью.

3. Сердечность в умеренной степени. В большинстве случаев получает удовольствие от общения с матерью, проявляет некоторое понимание и симпатию, но не сильно это демонстрирует.

4. Проявляет сильную сердечность к матери. Старается показать ей свои чувства. Высоко ценит ее как человека.

5. Сердечность в крайней форме. Спонтанно выражает свою высокую оценку в процессе интервью в разных контекстах, в дополнение к характеристикам, перечисленным в пункте 4. Симпатия и понимание.

Шкала 83. Сердечность мальчика по отношению к отцу. (Вопр. 36 и все соответствующие ответы)

Соответствует шкале 82.

Шкала 84. Ощущение мальчика, что мать не принимает его. (Вопр. 23–40, особенно вопр. 35, 36)

1. Не выражает чувства неприятия. Чувствует, что мать хочет с ним общаться, что она заинтересована в нем и испытывает к нему симпатию.

2. В целом чувствует принятие, но с минимальными ограничениями.

3. Некоторое чувство неприятия, например, мать не проявляет к нему достаточно интереса, иногда рада избавиться от него.

4. Сильное чувство неприятия, но с минимальными просветами.

5. Чувствует, что его полностью не принимают. Не хотят видеть дома, мать не чувствует к нему симпатии, не проявляет интереса.

Шкала 85. Ощущение мальчика, что отец не принимает его. (Вопр. 23–40, особенно вопр. 35, 36)

Соответствует шкале 84.

Шкала 86. Степень идентификации мальчика с матерью. (Вопр. 23–40, особенно вопр. 37)

Оценивается степень, в которой мальчику, по его словам, нравится мать, степень, в которой он принимает ее мнения и идеи и цитирует их. Спонтанные замечания, например: «Я думаю, в этом я похож на свою маму», кроме категории вопр. 23, являются особо важными.

1. Мальчик не демонстрирует признаков идентификации.

2. Некоторые признаки. Может иметь сходство с матерью в одной или двух вещах, но не в большинстве случаев. Никаких спонтанных высказываний о том, что он принимает ее идеи.

3. Умеренная идентификация. Считает, что в чем-то напоминает мать. Некоторые дополнительные признаки идентификации.

4. Сильная идентификация. Считает, что во многом похож на мать; некоторые дополнительные свидетельства в интервью.

5. Считает, что очень похож на свою мать. Очевидные признаки идентификации в разных контекстах интервью.

Шкала 87. Степень идентификации мальчика с отцом. (Вопр. 23–40, особенно вопр. 37)

Соответствует шкале 86.

Шкала 88. Враждебность к матери. (Вопр. 23–40)

1. Мальчик исключительно позитивно высказывается о матери. Ни одного

неблагожелательного замечания.

2. Мальчик выражает в основном благожелательные установки, но допускает минимальную критику.

3. Мальчик делает приблизительно одинаковое количество благожелательных и неблагожелательных замечаний.

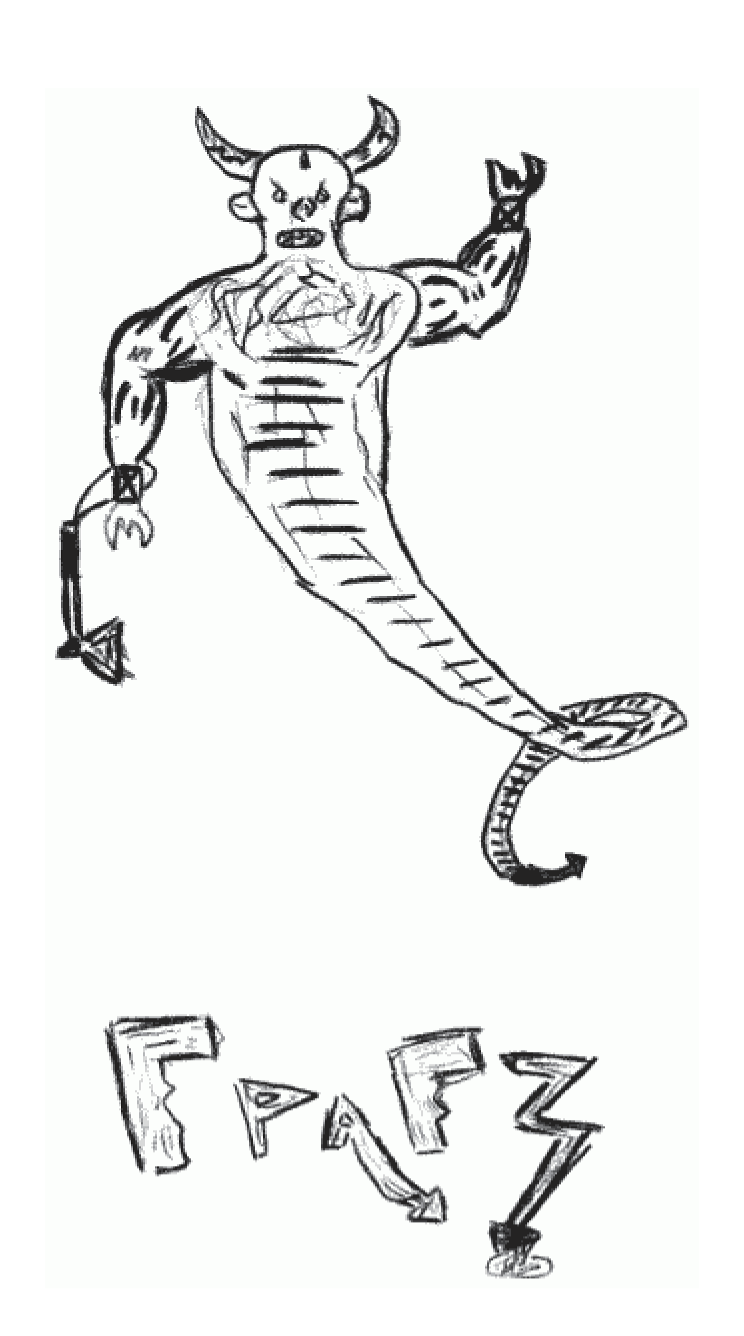
4. Мальчик делает в основном неблагожелательные замечания. Несколько благожелательных.

5. Мальчик исключительно неблагожелательно отзывается о матери.

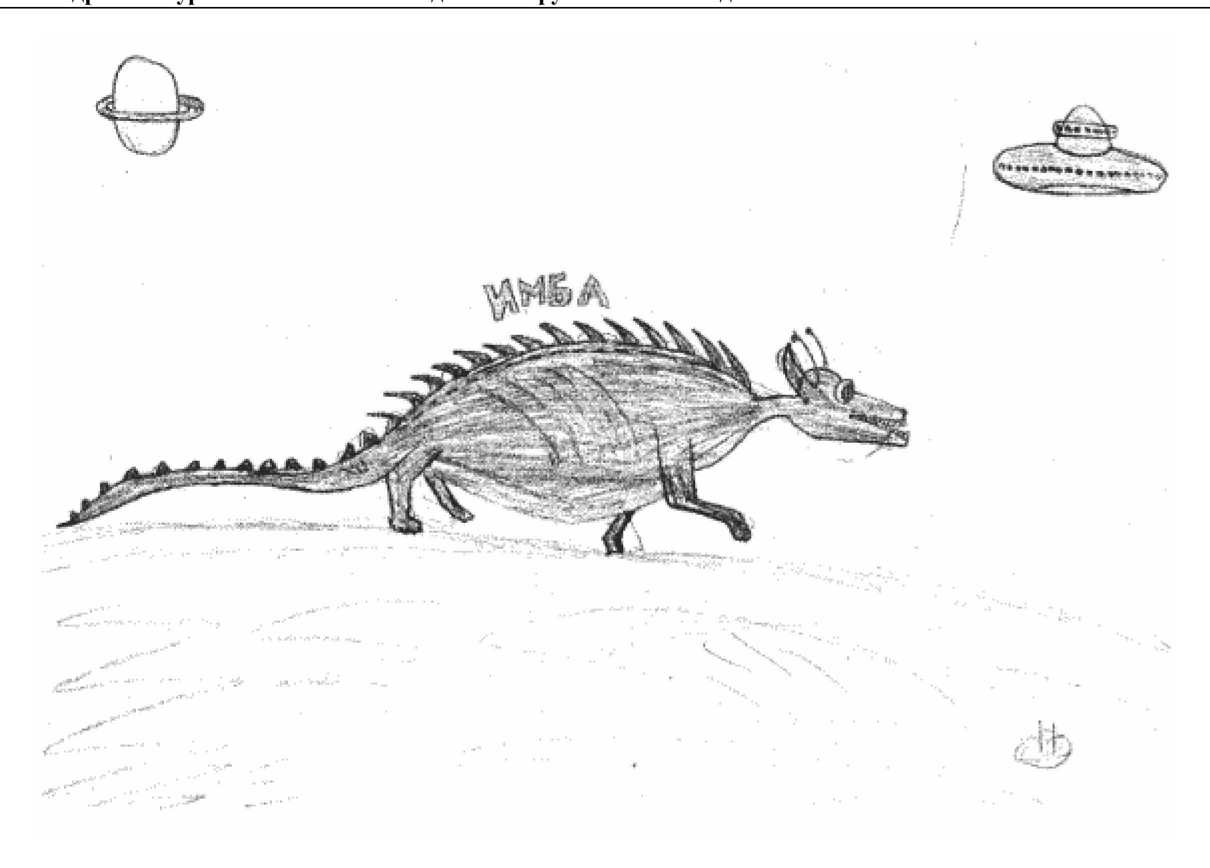
Шкала 89. Враждебность к отцу. (Вопр. 23–40)

Соответствует шкале 88.

Приложение 3
Проективные методики диагностики агрессивности



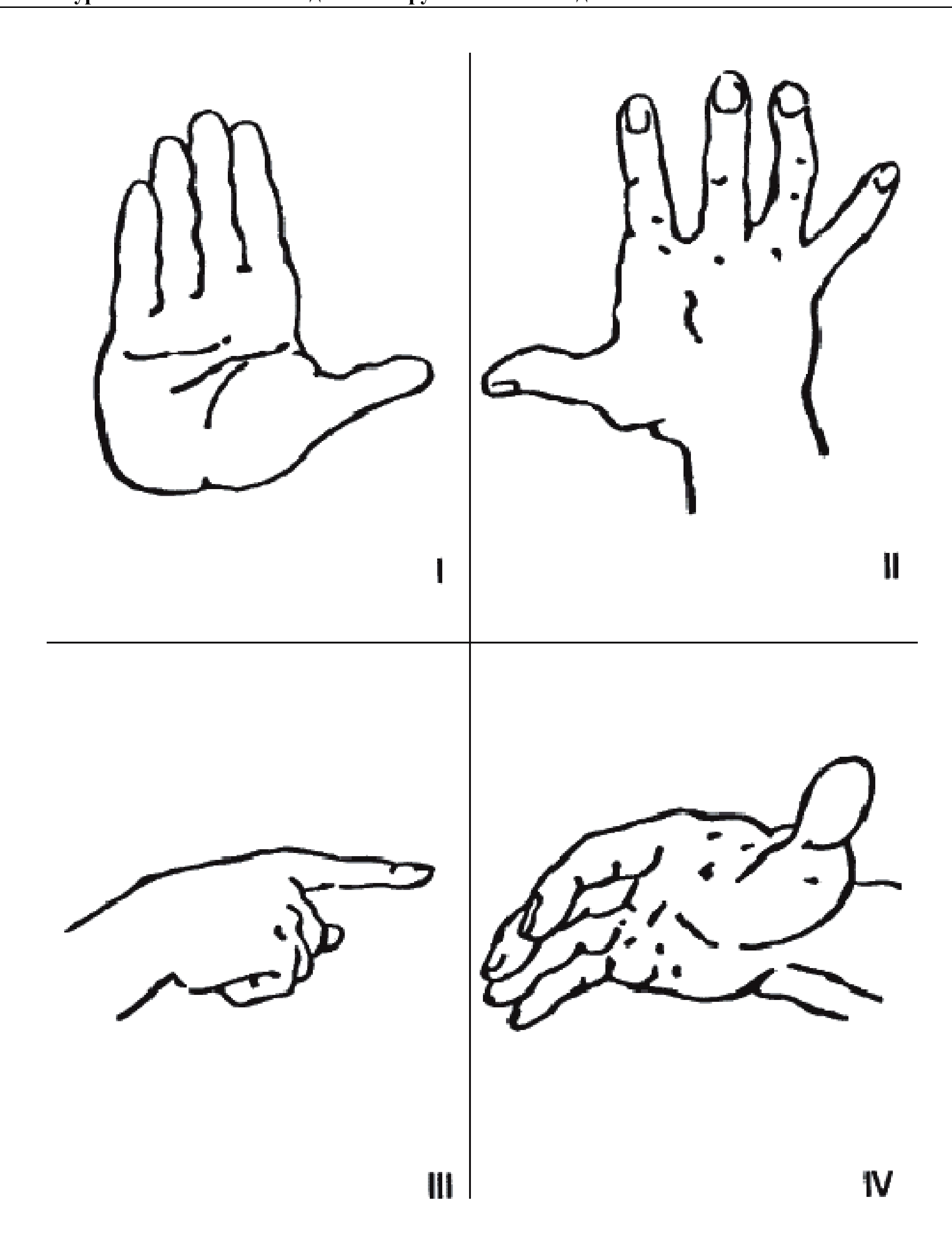

Ящерица

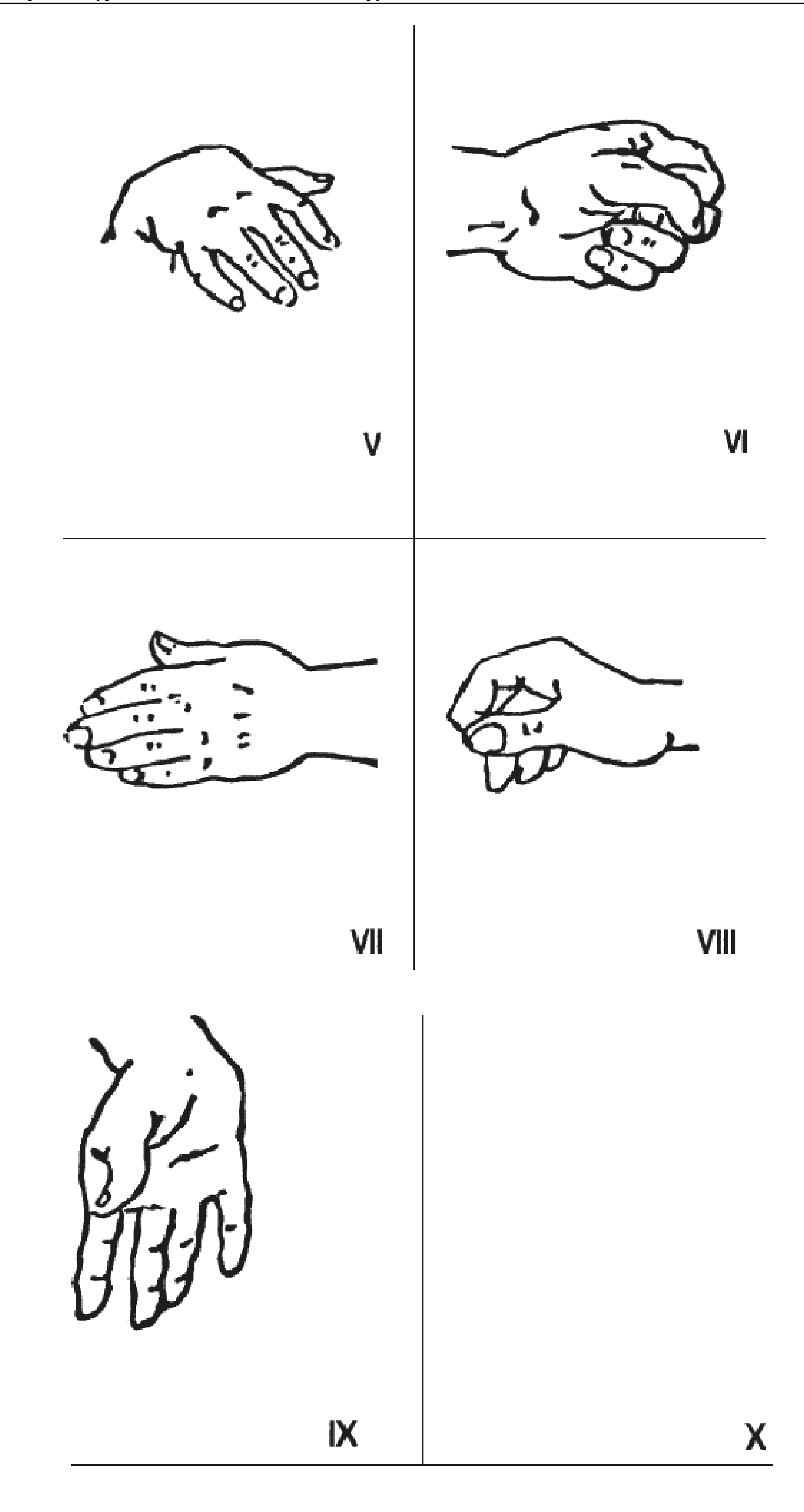

ИМБА


ПАПА
МАМА
ОПЯТЬ 2
Я



Приложение 4
Тест руки


I
II
III
IV


V
VI
VII
VIII
IX
X

Задание к тесту руки

Представьте себе, что вы протестировали ребенка и получили следующие ответы. Определите, к каким категориям относятся эти высказывания.

1. Нажимает кнопку.
2. Солдат стоит по стойке «смирно».
3. Замахивается для удара.
4. Человек стиснул руки, чтобы не выдать себя.
5. Прохожий показывает, как пройти куда-то.
6. Показывает фокусы.
7. Судья показывает игроку желтую карточку.
8. Неестественное положение руки.
9. Благословляющая рука.
10. Рука лежит на столе.
11. Рука в конвульсиях.
12. Приказывает: «Идите сюда!».
13. Вышел с экзамена и показывает – «5».
14. Левая рука.
15. Рука поддерживает больного, помогает встать.
16. Вор залез в чужой карман.
17. Вывихнутая кисть.
18. Защищает лицо от летящего предмета.
19. Солит суп.
20. Делает движения в танце.
21. Протянута врачу для осмотра.
22. Свободно висит при ходьбе.
23. Подчеркивает мысль в разговоре.
24. Мать щупает лоб ребенка.
25. Рука отдыхает.
26. Останавливает разговор: «Тихо! Не шуметь!».
27. Дразнит кого-то.
28. Поднял руки: «Сдаюсь, не стреляйте!».
29. Протягивает руку гадалке.
30. Делает зарядку.
31. Держит смычок.
32. Некрасивая рука – очень короткие пальцы.
33. В большом пальце заноза.
34. Угрожает.
35. Зажал что-то в кулаке, чтобы не отняли.
36. Спокойно лежит на коленях.
37. Протянута за помощью.
38. Говорит учитель: «Иди к доске».
39. Выравнивает ладонью какую-то поверхность.
40. Рука сжата в кулак.
41. Аплодирует.
42. Жест недоумения.

43. Поигрывает пальцами, показывает ухоженную руку.

44. Разбитая рука.

А теперь сверьте свои ответы с ключом.

1. Активн.безл. 2. Завис. 3. Агр. 4. Страх 5. Коммуник. 6. Демонстр. 7. Директ. 8. Опис. 9. Эмоц. 10. Пассивн. безл. 11. Ущерб. 12. Директ. 13. Коммуник. 14. Опис. 15. Эмоц. 16. Агр. 17. Ущерб. 18. Страх 19. Акт. безл. 20. Демонстр. 21. Завис. 22. Пасс. безл. 23. Коммун. 24. Эмоц. 25. Пасс. безл. 26. Директ. 27. Агр. 28. Страх 29. Завис. 30. Акт. безл. 31. Демонстр. 32. Опис. 33. Ущерб. 34. Агр. 35. Страх 36. Пасс. безл. 37. Завис. 38. Директ. 39. Акт. безл. 40. Опис. 41. Эмоц. 42. Коммун. 43. Демонстр. 44. Ущерб.

Приложение 5
Опросник Баса–Дарки

1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другому.

2. Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю.

3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.

4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполняю просьбу.

5. Я не всегда получаю то, что мне положено.

6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной.

7. Если я не одобряю друзей, я даю им это почувствовать.

8. Если мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительное угрызение совести.

9. Мне кажется, что я не способен ударить человека.

10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.

11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.

12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.

13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.

14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал.

15. Я часто бываю не согласен с людьми.

16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.

17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу.

18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.

19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.

20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.

21. Меня немного огорчает моя судьба.

22. Я думаю, что многие люди не любят меня.

23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

24. Люди, увиливающие от работы, должны испытывать чувство вины.

25. Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.

26. Я не способен на грубые шутки.

27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмехаются.

28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.

29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.

30. Довольно многие люди завидуют мне.

31. Я требую, чтобы люди уважали мои права.

32. Меня угнетает, что я мало делаю для своих родителей.
33. Люди, которые постоянно изводят вас, заслуживают, чтобы их щелкнули по носу.
34. От злости я иногда бываю мрачен.
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не огорчаюсь.
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.
37. Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к грубым выражениям.
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.
43. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужим».
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что о нем думаю.
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.
49. С десяти лет я никогда не проявлял вспышек гнева.
50. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
54. Неудачи огорчают меня.
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.
60. Я ругаюсь только со злости.
61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.
62. Если для защиты своих прав мне надо применять физическую силу, я применяю ее.
63. Иногда я выражаю свой гнев в том, что стучу по столу кулаком.
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.
65. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
67. Я часто думаю, что жил неправильно.
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.
69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.
71. Я часто просто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.
72. В последнее время я стал занудой.
73. В споре я часто повышаю голос.
74. Я стараюсь скрывать плохое отношение к людям.
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.

Обработка результатов

Индексы различных форм агрессивных и враждебных реакций определяются суммированием полученных ответов.

1. *Физическая агрессия* : ответы «да» в вопросах 1, 25, 33, 48, 55, 62, 68; ответы «нет» в вопросах 9, 17, 41.

2. *Косвенная агрессия* : ответы «да» в вопросах 2, 18, 34, 42, 56, 63; ответы «нет» в вопросах 10, 26, 49.

3. *Раздражение* : ответы «да» в вопросах 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72; ответы «нет» в вопросах 11, 35, 69.

4. *Негативизм* : ответы «да» в вопросах 4, 12, 20, 28; ответы «нет» в вопросе 36.

5. *Обида* : «да» – 5, 13, 21, 29, 37, 51, 58; «нет» – 44.

6. *Подозрительность* : «да» – 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59; «нет» – 65, 70.

7. *Вербальная агрессия* : «да» – 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73; «нет» – 39, 66, 74, 75.

8. *Чувство вины* : «да» – 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Приложение 6
Содержание программы «Тренинг модификации поведения»

Корректирующие психологические упражнения

Упражнение 1

Цель : актуализация «Я – состояний» в прошлом, настоящем и будущем, активизация самосознания.

Процедура . Группа делится на тройки или четверки и рассаживается в кружки. Расстояние между микрогруппами должно быть не менее 1,5–2 метров. Участникам дается инструкция: в группе выберите того, кто будет начинать упражнение. Последовательно вы будете обмениваться предложениями. Упражнение состоит из трех серий, начинать или заканчивать которые необходимо только по команде. Начинать фразу нужно с определенных слов:

Серия 1. Раньше Я …

Серия 2. На самом деле Я …

Серия 3. Скоро Я …

После прохождения трех серий группа образует общий круг и обсуждает: что не понравилось, что понравилось в этом упражнении; что трудно было сделать, что легко; в какой серии испытывают наибольшие затруднения; расскажите, что чувствовали, о чем думали во время выполнения упражнения.

Необходимое время : 5–10 минут на каждую серию.

Упражнение 2

Цель : актуализация «Я – мотиваций», усиление диагностических процессов мотивации, активизация процессов мотивации, активизация процессов волевой регуляции.

Процедура . Та же, что и в упражнении 1.

Серия 1. Я никогда …

Серия 2. Я хочу, но, наверное, не смогу …

Серия 3. Если я действительно захочу, то …

Процедура и направленность обсуждения схожи с предыдущим упражнением.

Необходимое время : 5–10 минут на каждую серию.

Упражнение 3

Цель : проигрывание внутриличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценке и принятие собственных негативных качеств.

Состоит из двух частей:

1. Разогревающее упражнение

Процедура . Назовите ваши положительные и отрицательные качества на первую букву своего имени. Большой групповой круг. Каждый называет одно качество и передает ход другому по кругу.

Необходимое время : 10–15 минут. После окончания упражнения обсуждение: легко или трудно было найти качества, какие положительные или отрицательные качества быстрее приходили на ум и т. д.

2. Основное упражнение

Необходимы большие стандартные листы бумаги и маленькие визитки (из расчета 10 на каждого члена группы), фломастеры и булавки.

Процедура . Группа в кругу, дается инструкция: Ваши учителя и родители жалуются на то, что вы себя плохо ведете и что у вас масса плохих качеств, которые им очень не нравятся. Но каждый человек вправе сам давать оценку своим качествам и решать, как себя вести. Согласны? (получить обратную связь от группы). Но как бы там ни было, у нас у всех, вероятно, есть такие качества, которые нам помогают или, наоборот, мешают жить. Поэтому давайте сыграем в игру, которая называется «Волшебный базар».

Этот базар особенный. На нем торгуются и обмениваются человеческими качествами.

Поэтому возьмите по листу бумаги и фломастеру и вверху листа большими буквами напишите «КУПЛЮ», ниже разборчиво, чтобы могли прочитать торговцы, крупными буквами напишите качества, которые вы хотели бы приобрести. Приколите этот листок с помощью булавки на грудь.

Теперь возьмите маленькие листочки и на каждом напишите по одному качеству, которые вы хотели бы продать или обменять на базаре.

Итак, вы на «волшебном базаре». Походите по рынку, присмотритесь к товару, познакомьтесь, кому какие качества нужны, кто чем торгует. Ведите себя свободно, торгуйтесь. Здесь нет никаких ограничений. Вы можете обменять свой товар на одно, два, три качества, делать двойной или тройной обмен. Только помните – нельзя просто отдавать качества, ничего не получив взамен. Обязательно необходимо обменяться качествами. Если вас что-то не устраивает, ищите варианты. Игра прекращается либо тогда, когда рынок самостоятельно «расходится», либо на усмотрение руководителя, который берет на себя роль директора и со словами «6 часов! Рынок закрывается» заканчивает торги.

После окончания упражнения группа делится впечатлениями от игры. Легко или трудно было найти у себя качества, которые хотелось бы приобрести и от которых хотелось бы избавиться? Что удалось, что не удалось реализовать на рынке и почему? Какая роль больше понравилась: покупателя или продавца? Что чувствовали, о чем думали, когда играли ту или иную роль?

Затем следует общее обсуждение упражнения. Что понравилось, что не понравилось в упражнении? Что легко было делать, что трудно?

Необходимое время : 1–2 часа.

Упражнение 4

Цель : проявление эмоций, развитие вербального и невербального общения, отреагирование негативного опыта.

Материалы : заранее заготовленные карточки с обозначением чувств. Это могут быть радость, огорчение, обида, вдохновение, страх, удовольствие, гнев, стыд, восхищение, благодарность, удивление, злость, отвращение, облегчение, нетерпение, испуг, смущение, печаль.

Процедура. Вам будут даны карточки с названиями чувств. Ознакомьтесь с ними, но не показывайте окружающим. Вот этот стул (стол) будет постаментом, каждому из вас необходимо будет взобраться на него и изобразить «памятник» тому чувству, которое написано у вас на карточке. Задача группы – отгадать, «памятник» какому чувству они видят. «Памятник» «разрушается» только по команде тренера (здесь нужно стремиться, чтобы высказался каждый член группы). После завершения этой части группа рассаживается в круг.

Объясните, как вы понимаете слова, указанные у вас на карточке. Попытайтесь описать, что значат эти качества, в каких жизненных ситуациях они могут возникать.

Вспомните какие-нибудь ситуации из вашей жизни, когда у вас возникали эти чувства. Расскажите об этом.

При обсуждении эмоционального опыта желательно добиться получения информации от каждого участника упражнения. Вместе с тем, если чей-нибудь рассказ о собственных чувствах вызвал отклик и желание рассказать о своей жизненной ситуации, в которой возникло это же чувство, у других членов группы, – не следует этому мешать. Чем больше актуализируется чувств и жизненных ситуаций, связанных с ними, тем лучше.

Необходимое время : 1–1,5 часа.

Упражнение 5

Цель : сознавание и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения, научение распознаванию направленности собственных агрессивных импульсов.

Процедура . Каждому человеку от природы дана агрессивная энергия. Однако разные люди используют ее по-разному. Один – чтобы созидать, и тогда агрессивную энергию можно назвать конструктивной. Другие – чтобы уничтожать или разрушать, и тогда их агрессия деструктивна. Конструктивная агрессия – это активность, стремление к достижениям, защита себя и других, завоевание свободы и независимости, защита собственного достоинства. Деструктивная агрессия – это насилие, жестокость, ненависть, недоброжелательность, злоба, придирчивость, сварливость, гнев, раздражение, упрямство, самообвинение. Поэтому чтобы понимать, что с нами происходит, очень важно распознавать свои агрессивные импульсы, управлять ими и направлять в желаемое русло, не причиняя вреда окружающим.

Проанализируйте собственное поведение и постарайтесь ответить на вопросы:

1. В какой форме (деструктивной или конструктивной) чаще всего проявляется ваша агрессивная энергия?

2. Подумайте, каким способом, как вы справляетесь со своей агрессивной энергией: даете ей ход или, наоборот, стараетесь сдерживать?

3. Как вы относитесь к собственной агрессивной энергии: боитесь ее, наслаждаетесь ею, получаете от нее удовольствие?

4. Какие ваши привычные способы разрядки этой энергии?

В процессе выполнения упражнения необходимо предоставить возможность высказаться каждому участнику группы, не ограничивая его во времени и не сужая тематику его рассказа.

Необходимое время : 1–2 часа.

Упражнение 6

Цель : выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура . Послушайте притчу. Жила-была невероятно свирепая, ядовитая и злобная

Змея. Однажды она повстречала мудреца и, поразившись его доброте, утратила свою злобность. Мудрец посоветовал ей прекратить обижать людей, и Змея решила жить простодушно, не нанося никому ущерба. Но как только люди узнали про то, что Змея не опасна, они стали бросать в нее камни, таскать ее за хвост и издеваться. Это были тяжелые времена для Змеи. Мудрец увидел, что происходит и, выслушав жалобы Змеи, сказал: «Дорогая, я просил, чтобы ты перестала причинять людям страдания и боль, но я не говорил, чтобы ты никогда не шипела и не отпугивала их».

Мораль: нет ничего страшного в том, чтобы шипеть на нехорошего человека или врага, показывая, что вы можете постоять за себя и знаете, как противостоять злу. Только вы должны быть осторожны и не пускать яд в кровь врага. Можно научиться противостоять злу, не причиняя зла в ответ.

В процессе нашей работы вы познакомитесь с различными «безвредными» способами разрядки собственного гнева и агрессивности.

Сядьте удобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. На ней выставляли фотографии людей, которые вызывают у вас гнев, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо. Походите по этой выставке, постарайтесь рассмотреть эти портреты. Выберите любой из них и остановитесь у него. Постарайтесь вспомнить какую-нибудь конфликтную ситуацию, связанную с этим человеком. Постарайтесь мысленным взором увидеть самого себя в этой ситуации.

Представьте, что вы выражаете свои чувства человеку, на которого разгневаны. Не сдерживайте свои чувства, не стесняйтесь в выражениях, говорите ему все, что хотите.

Представьте, что вы делаете этому человеку все, к чему побуждают ваши чувства. Не сдерживайте свои действия, делайте все, что вам хочется сделать этому человеку.

Если вы закончили упражнение, дайте знак – кивните головой, 3–4 раза вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было делать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? Кто из окружающих вошел в вашу галерею? На ком вы остановились? Какую ситуацию вы представили? Расскажите о ней. Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Чем отличаются чувства в начале и конце упражнения?

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 7

Цель : выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура. Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Зачитывается инструкция упражнения 6 о небольшой выставке.

Представьте себя говорящим с этим человеком. Представьте этого человека, он делает то, что вас злит. А теперь представьте, что в ходе разговора он уменьшается в росте, голос его становится все слабее и слабее, все неувереннее. Уменьшайте его в росте до тех пор, пока он не покажется вам менее значительным и величественным. А теперь понаблюдайте за вашим разговором как бы со стороны. Каким вы видите себя? Как вам видится ситуация?

Если вы закончили упражнение, дайте знак головой, 3–4 раза глубоко вздохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?

Упражнение 8

Цель: выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирования негативных эмоций.

Процедура . Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Снова представьте себя на небольшой выставке. Далее зачитывается стандартная инструкция упражнения 6 о небольшой выставке.

Постарайтесь посмотреть этот сюжет от начала до конца. А теперь вернитесь к началу сюжета, но переверните картинку, чтобы все было вверх ногами и досмотрите сюжет до конца.

А теперь снова вернитесь в его начало и сделайте то же самое, но представьте, что все участники ситуации, в том числе и вы, говорят голосами героев мультфильмов.

Если вы закончили упражнение, дайте знак головой, 3–4 раза глубоко вздохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили, расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?

Необходимое время : 1 час.

Упражнение 9

Цель : выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирование негативных эмоций.

Процедура . Сядьте поудобнее, расслабьтесь, глубоко вдохните 3–4 раза и закройте глаза. Снова представьте себя на небольшой выставке. Далее зачитывается стандартная инструкция упражнения 6 о небольшой выставке.

Просмотрите этот сюжет от начала до конца как черно-белое кино.

Постарайтесь просмотреть этот же сюжет как негативное кино: поменяйте белый цвет на черный и наоборот. И когда подойдете к самому напряженному моменту и самой неприятной ситуации – остановите кадр.

Представьте этот кадр в качестве фотографии, сделанной на стеклянной пластинке. Возьмите эту фотографию в руки и выйдите на улицу. Подойдите к высотному дому, сядьте в лифт и поднимитесь на последний этаж. Выйдите из лифта и поднимитесь на крышу. Подойдите к самому краю, посмотрите на фотографию и бросьте ее вниз. Постарайтесь проследить за ее полетом до самой земли, до того момента, когда она ударится о землю и разлетится на мелкие кусочки. Затем проделайте обратный путь: сойдите с крыши, спуститесь на лифте и вернитесь в эту комнату.

А теперь снова постарайтесь просмотреть этот же сюжет. Обратите внимание: что изменилось в ситуации, как поменялось ваше поведение и поведение других.

Когда закончите упражнение, 3–4 раза вдохните и откройте глаза.

Поделитесь с группой своим опытом. Что легко, что трудно было сделать в этом упражнении? Что понравилось, что не понравилось? На ком из галереи вы остановились в этот раз? Какую ситуацию вы представили? Расскажите о ней. Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Что вы чувствуете теперь?

Необходимое время: 1 час.

Упражнение 10

Цель : изучение мотивов собственного агрессивного поведения, выражение негативных эмоций через вербализацию чувств.

Процедура . Каждый из вас часто видит последствие своей агрессии, но не всегда понимает ее мотивы, т. е. не может объяснить причины, ее вызвавшие. Наши истинные мотивы

или намерения часто скрываются от нас. Когда вы найдете причину вашей агрессии, определите цель, которой она служит, вы, наконец, научитесь понимать ее природу. Сейчас мы попытаемся разобраться с этой проблемой.

Разбейтесь на пары и сядьте друг напротив друга.

Попытайтесь мысленно вернуться к галерее «негативных» образов. Вы можете обращаться к любому персонажу. Определите, что вам не нравится в этом человеке, и проговорите это вслух, будто этот человек в самом деле перед вами.

Итак, перед вами человек, который вас раздражает, на которого вы злы и обижены. Начинайте фразу со слов: «В этом человеке мне не нравится…» (укажите, что именно) и заканчивайте словами (по своему выбору): «и потому я злюсь на него», «и потому мне хочется обругать его», «и потому мне хочется ударить его» и т. д. После того, как произнесете фразу, передайте слово партнеру, затем он вам и так произносим фразы поочередно.

После завершения упражнения обсуждаются трудности в выполнении упражнения: каким персонажам труднее всего было выражать свои чувства, легко ли было найти то, что вызывает гнев и агрессию. Затем группа делится чувствами, возникшими в процессе упражнения.

Необходимое время : 20–30 минут.

Упражнение 11

Цель : реконструкция позитивного опыта в прошлом через детские воспоминания и интеграция его с настоящим.

Процедура . Один из участников группы усаживается на «горячий стул». Остальные члены группы рассаживаются полукругом.

Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои представления о том, каким он был в детстве: во что любил одеваться, в какие любил играть игрушки, чем заниматься и т. д. Возраст ребенка можно выбирать по своему усмотрению.

Когда группа высказывается, «горячий стул» молчит, не давая обратной связи. Ему предоставляется слово лишь тогда, когда высказался последний из членов группы.

Тренер задает вопросы сидящему на «горячем стуле»: «Что из того, о чем говорили в группе, совпадает, а что не совпадает с вашими детскими воспоминаниями?» «Что вы до сих пор любите делать, с кем из детских друзей дружите?».

После того как каждый из членов группы посидел на «горячем стуле», проводится групповое обсуждение. Легко или трудно было сидеть на «горячем стуле»? Хотелось посидеть подольше или хотелось уйти? Что чувствовали, о чем думали, когда группа высказывалась? Где чувствовали себя спокойнее, комфортнее – на стуле или в группе? (высказывается каждый член группы).

Необходимое время : 1 час.

Упражнение 12

Цель : «построение» будущего через планирование и фантазирование, интеграция его с настоящим.

Процедура . Один из участников группы усаживается на «горячий стул». Остальные члены группы рассаживаются полукругом.

Посмотрите на человека на стуле. Постарайтесь, опираясь на свои ассоциации, описать и высказать свои предположения относительно его будущего. Итак, каким этот человек видится вам через 5 лет, как он изменится, что с ним произойдет? Расскажите, где он будет работать, будет ли у него семья, во что одет и т. д.

Когда группа высказывается, «горячий стул» молчит, не давая обратной связи. Ему предоставляется слово лишь тогда, когда высказался последний из членов группы.

Тренер задает вопросы сидящему на «горячем стуле»: «А каким вам видится ваше будущее? Расскажите о нем. Чего вы ждете от своего будущего? Чего вы опасаетесь в будущем?»

После того как каждый из членов группы посидел на «горячем стуле», проводится групповое обсуждение: «Что вы чувствовали, о чем думали, что хотелось сделать, сидя на стуле? Какие чувства и мысли вызвали высказывание членов группы о предлагаемом вашем будущем?».

Необходимое время : 1–1,5 часа

Психотехнические упражнения, стимулирующие групповую динамику

Упражнение 1

Цель : включение участников тренинга в групповой процесс, «включение» интеграционных процессов, изучение структуры группы.

Материалы : стандартные листы белой бумаги и простые карандаши (по количеству членов группы), 5–6 половинок и один целый лист ватмана.

Процедура . Возьмите по листу бумаги и простому карандашу и расположитесь так, чтобы было удобно рисовать.

Придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим названием. Приступайте к рисованию. Проявите выдумку и фантазию. Если возникает желание раскрасить животное, вы можете пользоваться цветными карандашами.

После окончания рисования группа образует общий круг. Каждый рассказывает о своем животном: как оно называется, где живет, чем питается, с кем дружит и др. (рисунок необходимо держать перед собой). Группа задает уточняющие вопросы.

Вы познакомились с историей каждого животного. Теперь встаньте, походите по комнате, еще раз посмотрите на окружающих вас несуществующих животных. А теперь объединитесь в «стада» с теми животными, с которыми вам хочется. Сядьте своими группами в кружочки так, чтобы не мешать друг другу. Объясните в ваших сообществах: что стало причиной объединения ваших животных, что в них общего, чем они отличаются? Придумайте какой-нибудь девиз или лозунг, который хоть как-то характеризовал ваше сообщество. Выберите «вожака», который будет представлять ваше сообщество и сообщит остальным о причинах вашего объединения, сходстве и различиях, лозунге и девизе. Затем «вожак» знакомит другие сообщества с информацией о своей группе.

Итак, теперь вы знаете, что вас объединяет. Оставайтесь в своих сообществах. Возьмите половинки листов ватмана и постарайтесь нарисовать одно животное, которое получилось бы из фантастического слияния всех животных вашего сообщества. В рисовании участвуют все. Вы можете рисовать, что вам хочется и как вам хочется, вносить любые дополнения и изменения. Этот рисунок – плод вашего коллективного творчества. Точно так же, как в предыдущем задании, придумайте ему несуществующее название.

После завершения работы обсудите в группе, что это за животное, какие черты характера оно имеет, что любит и что ненавидит. Снова определите «вожака», который об этом расскажет остальным. Далее группа делится друг с другом информацией и может задавать уточняющие вопросы.

Теперь подойдите к столу, на котором лежит большой лист ватмана и карандаши. Представьте, что все ваши животные невероятным образом слились в одно. Рисуйте все.

После завершения упражнения все рисунки вывешиваются на стенку и могут оставаться на ней на протяжении всей работы группы.

Необходимое время : 1–1,5 часа.

Упражнение 2

Цель : формирование навыков оказания друг другу эмоциональной поддержки, стабилизация самооценки в эмоционально напряженных ситуациях личностно-ролевой дифференциации, оптимизация структуры группы.

Материалы : фломастеры красного и черного цвета, большой лист ватмана.

Процедура : используется техника «Парадоксальная социометрия». В начале проводится стандартная процедура социометрии по критерию наибольшей и наименьшей симпатии. Выборы-отвержения фиксируются с помощью красных и черных стрелок в виде социограммы на большом листе ватмана, на котором по кругу написаны имена всех участников. Участникам рекомендуется сделать не более одного выбора и одного отвержения. После этого тренер просит членов группы согласно сделанным выборам высказать каждому из «отвергнутых» то, что вызывает симпатию к ним, а каждому из «предпочитаемых» то, что в них не нравится. Предлагается говорить о чувствах, избегая оценок и интерпретаций. При этом ведущий просит одновременно подчеркнуть цвет стрелки, обозначенной на социограмме, и несколько раз повторить свое высказывание, фиксируя тем самым поляризацию отношения. На практике это выглядит так. Группа рассаживается полукругом, тренер ставит отдельно два стула друг напротив друга. На один из них усаживается участник группы **А** , на другой участник группы **Б** , к которому была проведена черная стрелка (негативный выбор). **А** говорит: «Мне нравится, что ты всегда говоришь то, что думаешь. Я провожу к тебе черную стрелку» (повторяется 2–3 раза). Затем на стул садится участник группы **В** , к которому **А** провел красную стрелку. **А** говорит: «Меня раздражает то, что ты не даешь говорить другим. Я провожу к тебе красную стрелку» (повторяется 2–3 раза). Далее эта процедура повторяется с участием всех членов группы (в роли оценивающего и оцениваемого).

После прохождения процедуры тренер предлагает всем участникам поделиться своими чувствами и обсудить опыт, полученный в упражнении.

Необходимое время : 1 час.

Упражнение 3

Цель : прояснение отношений между участниками группы и тренером.

Процедура . Тренер садится на «горячий стул», на другой стул напротив него по очереди или по желанию садятся члены группы и говорят о своих чувствах по отношению к тренеру: что нравится и что не нравится в тренере.

После завершения упражнения проводится групповое обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время : 30 минут.

Упражнение 4

Цель : прояснение отношений между участниками группы и тренером.

Процедура . Тренер садится на «горячий стул», на другой стул напротив него по очереди или по желанию садятся члены группы. Тренер говорит о своих чувствах по отношению к членам группы: что нравится и что не нравится в них.

После завершения упражнения проводится групповое обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время : 30 минут.

Упражнение 5

Цель : расширение информации о членах группы, формирование групповой сплоченности.

Материалы : коробок спичек.

Процедура . Группа, включая тренера, рассаживается в тесный круг. Тренер зажигает

спичку и передает ее по кругу. Тому, у кого в руках спичка погаснет, члены группы задают любые 3 интересующие вопроса. Ответивший на вопросы снова зажигает спичку и передает ее по кругу. После окончания упражнения обсуждаются чувства и мысли членов группы.

Необходимое время : 15–30 минут.

Упражнение 6

Цель : расширение информации о тренере, выяснение степени вовлеченности тренера в групповые процессы, оптимизация взаимоотношений в системе «тренер – группа».

Процедура : Группа задает 10 вопросов тренеру.

Необходимое время: 15–30 минут.

Внутригрупповая дискуссия

Представляет собой групповое обсуждение какой-нибудь проблемы, сопоставление мнений, оценок членов группы по поводу самой проблемы и возможных вариантов ее разрешения.

Упражнение 1

Цель : формирование способностей к альтернативному взгляду и оценки проблемы, установление соотношения позитивного и негативного в поведении, определение нравственной позиции членов группы.

Процедура . Сейчас вам будет рассказана одна история, которая приключилась с двумя братьями. Интересно узнать ваше отношение к ней.

«Два брата попали в скверную историю. Одолжили деньги, но не смогли вовремя их отдать. Им стали угрожать кредиторы, требуя немедленного возврата денег. Старший, Сергей, влез ночью в чужую машину, украл магнитофон и продал его. Младший, Саша, пошел к пожилому человеку, известному в доме своей добротой, и сказал, что его мать заболела и ему нужны деньги на покупку лекарств. Саша просил занять ему деньги и обещал вернуть их, как только мать получит зарплату. На самом деле мать Саши была абсолютно здорова и Саша вовсе не собирался возвращать деньги. Старик плохо знал Сашу, но все же дал ему нужную сумму. В итоге братья отдали деньги».

Теперь постарайтесь ответить на 2 вопроса:

1. Чего добились братья, что они выиграли в этой ситуации, в чем достоинство их поведения?

2. Чего лишились братья, что они проиграли в этой ситуации, в чем недостатки их поведения?

Возьмите листочки бумаги и на одной стороне запишите все возможные ответы на 1-й и 2-й вопросы.

Теперь сядем в круг и каждый может зачитать свои ответы сначала на 1-й, потом – на 2-й вопрос. Давайте обсудим ваши ответы: со всеми ли ответами вы согласны или вас в них что-то не устраивает и вы придерживаетесь другого мнения. Постарайтесь как-то обосновать вашу точку зрения.

Давайте обсудим еще некоторые вопросы:

1. Что, на ваш взгляд, хуже: воровство Сергея или обман Саши?

2. Важно ли сдерживать слово, данное малознакомому человеку, которого никогда не увидишь?

3. Как вы относитесь к воровству? А у вас что-нибудь крали?

4. Попадали ли вы в ситуации, когда самим приходилось просить что-то вернуть?

5. Как, на ваш взгляд, вел себя старик, давая Саше деньги?

6. Как бы вы поступили, оказавшись в подобной ситуации?

Необходимое время : 1–1,5 часа.

Упражнение 2

Цель : эмоциональный и ролевой обмен, проработка детско-родительских отношений.

Процедура . Сейчас мы обсудим еще одну историю. Интересно узнать ваше отношение к ней.

Пятнадцатилетний Коля мечтал купить видеоплейер. Отец пообещал ему одолжить денег с получки, если Коля сумеет скопить половину стоимости. Коля зарабатывал деньги всеми возможными способами и в итоге собрал даже чуть больше, чем планировал. Но незадолго до получки отец изменил свое решение. Друг отца предложил ему купить резиновую лодку для рыбалки. У отца не хватало денег, и он потребовал, чтобы Коля отдал ему все собранные деньги. Коля мечтает о видеоплейере и потому обдумывает, как ему поступить.

Давайте поставим себя на место Коли и обсудим:

1. Что чувствует Коля в этой ситуации?
2. Что думает Коля о ситуации?
3. Чем объясняет поведение отца?
4. Что сделает Коля в этой ситуации?

Теперь постарайтесь поставить себя на место отца Коли и обсудить:

1. Что чувствует отец Коли в этой ситуации?
2. О чем думает отец Коли в этой ситуации?
3. Что сделает отец Коли в случае отказа?

Давайте обсудим еще некоторые вопросы.

1. Есть ли у родителей право требовать деньги сына (или дочери)?
2. Имеют ли право дети в чем-то отказывать своим родителям?
3. Что, на ваш взгляд, является самым важным во взаимоотношениях родителей и ребенка?
4. Что такое авторитет родителей, как он завоевывается?
5. Зависят ли взаимоотношения в семье от поведения ребенка?

Необходимое время : 1–1,5 часа.

Межгрупповая дискуссия

Представляет собой обсуждение какой-нибудь проблемы между микрогруппами, высказывающими различные, порой полярные точки зрения. Обычно для этого используются конфронтационные техники. Суть их сводится к научению членов группы анализировать свое поведение через осознание себя и рефлексию собственного и чужого опыта.

Упражнение 1

Цель : стимуляция изучения самого себя, способствование поведенческим изменениям, формирование способности отстаивать собственную точку зрения (через выражение протеста и возражения собеседнику).

Процедура : члены группы стоят. Стулья расставляются вдоль противоположных стен. Тренер зачитывает инструкцию:

«Сейчас вам будут зачитаны мнения людей по поводу различных жизненных проблем. Те кто согласны с этим мнением – сядьте на стулья у правой стены, кто не согласны – у левой стены. В центре не должно оставаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: «согласен – не согласен». Далее зачитывается одно из мнений:

• все недобрые поступки не остаются безнаказанными;

• людям, которые лгут, трудно смотреть в глаза других;
• любого преступника можно освободить благодаря ловкой защите адвоката;
• каждый человек должен следовать чувству долга и ответственности;
• соблюдение законов является обязательным для всех;
• если установленное правило не нравится, то его можно нарушить;
• родителям можно простить все;
• люди должны уважать права друг друга;
• человека, который обманул, обязательно будет мучить совесть.

После того как зачитывается суждение и участники разделились на группы, начинается обсуждение. Тренер обращается к одной группе и просит каждого из ее членов обосновать свой выбор: объясните, пожалуйста, почему вы согласились именно с этой точкой зрения? Во время высказываний членов одной микрогруппы тренер занимает нейтральную позицию, т. е. место с краю или между группами и следит за тем, чтобы участники, имеющие противоположные мнения, не мешали говорить визави. Затем предоставляется слово членам второй микрогруппы. Потом снова первой – что вы можете возразить на аргументы своих оппонентов. И так продолжается до тех пор, пока четко не прояснится позиция членов обеих группировок.

В процессе возможно изменение точек зрения кого-то из участников. Поэтому в конце обсуждения необходимо предоставить возможность тем, кто этого желает, перейти в противоположную группу.

В случае, если вся группа заняла одну позицию, все равно нужно попросить каждого из участников обосновать свое решение. И лишь затем переходить к оглашению следующего суждения из списка.

Следует отметить, что на одном занятии можно использовать не весь список, а лишь 3–4 суждения.

После выполнения упражнения проводится общее обсуждение по стандартной процедуре.

Необходимое время : 30–40 минут.

Упражнение 2

Цель : прояснение внутренней позиции, формирование навыков высказывания собственного мнения и принятия обратных связей, стимуляция поведенческих изменений.

Процедура . Члены группы стоят. Стулья расставляются вдоль противоположных стен. Тренер знакомит участников с инструкцией.

Вы знаете, что многовековой опыт людей сосредоточен в различных пословицах и поговорках. Сейчас вам будут зачитаны некоторые из них. Те кто согласен с их содержанием, садится на стулья у правой стены, кто не согласен – у левой. В центре не должно оставаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: «согласен – не согласен». Далее остается одна из нижеследующих пословиц:

• нет такого человека, чтобы век без греха прожил;
• всякая неправда – грех;
• от судьбы не уйдешь;
• риск – благородное дело;
• денег наживешь – без нужды проживешь;
• когда деньги говорят – тогда правда молчит;
• и с умом воровать – беды не избежать;
• раз украл – навек вором стал;
• лучше десятерых виноватых простить, чем одного невиновного казнить;
• кто сильнее, тот и правее.
• с кем поведешься, от того и наберешься;

• умная ложь лучше глупой правды;
• прямой что дурной;
• сам признался, сам на себя и петлю надел;
• ушел, так прав; попался, так виноват;
• закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло.

После того как зачитывается пословица и участники разделились на группы, начинается обсуждение. Тренер обращается к одной из групп, просит объяснить, как они понимают эту пословицу, что она значит. После этого работа продолжается по процедуре, указанной в упражнении 1.

Необходимое время : 30–40 минут.

Проективное рисование

Использовалось в тех случаях, когда группа сопротивлялась эмоциональному отреагированию, через вербализацию чувств.

Упражнение

Цель : восстановление позитивного эмоционального состояния.

Материалы : листы белой бумаги, цветные карандаши, фломастеры.

Процедура . Сядьте удобнее, расслабьтесь, сделайте 2–3 глубоких вдоха и закройте глаза. Сосредоточьтесь и вспомните ваше любимое место. Это самое безопасное место, где вы себя чувствуете уединенно и спокойно. Вспомните и постарайтесь увидеть его. Вспомните звуки, цвета, запахи, окружающие предметы. Несколько минут понаблюдайте за этим местом, побудьте некоторое время в этом месте. Обратите внимание на свои мысли и чувства. Сделайте 2–3 глубоких вдоха и откройте глаза. Возьмите бумагу и цветные карандаши, постарайтесь нарисовать это место.

Теперь покажите картину своего безопасного места и расскажите о нем: где это, что там происходило? Поделитесь с группой чувствами, которые испытали тогда, когда мысленно находились в этом месте. О чем думали? Есть ли такое место сейчас. Чем оно похоже на то место, которое вы видели, чем отличается?

Необходимое время : 1–1,5 часа.

Ролевое проигрывание жизненных ситуаций

Банк жизненных ситуаций, разрешение которых актуально для подростков, накапливался в процессе работы группы и обсуждения различных проблем. Использование техники ролевого обмена в работе группы чрезвычайно важно для участников тренинга, так как не только позволяет «проиграть», расширить репертуар собственного опыта, но и познакомиться с различными моделями поведения, ассимилировать опыт других. Кроме того, участие в разыгрывании ситуаций предоставляет возможность членам группы моделировать, а следовательно, модифицировать собственное поведение.